



**UFRRJ**

**INSTITUTO DE AGRONOMIA**

**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS: PARA  
ALÉM DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - UMA  
EXPERIÊNCIA POSSÍVEL**

**TATIANA DA CONCEIÇÃO GONÇALVES**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GÊNEROS TEXTUAIS: PARA  
ALÉM DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - UMA  
EXPERIÊNCIA POSSÍVEL**

**TATIANA DA CONCEIÇÃO GONÇALVES**

*Sob a Orientação da Professora*

**Dra. Andrea Berenblum**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

SEROPÉDICA, RJ

Abril de 2015

469.8  
G635e  
T

Gonçalves, Tatiana da Conceição, 1975-  
Ensino de língua portuguesa e gêneros  
textuais: para além dos parâmetros  
curriculares nacionais - uma experiência  
possível / Tatiana da Conceição Gonçalves. -  
2015.

138 f.: il.

Orientador: Andrea Berenblum.

Dissertação (mestrado) - Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de  
Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2015.

Bibliografia: f. 132-133.

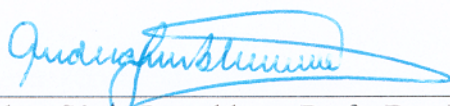
1. Língua portuguesa - Estudo e ensino  
- Teses. 2. Linguagem e línguas - Estudo e  
ensino - Teses. 3. Linguística - Teses. 4.  
Letramento - Teses. 5. Prática de ensino -  
Teses. I. Berenblum, Andrea, 1964- II.  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em  
Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TATIANA DA CONCEIÇÃO GONÇALVES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/03/2015.



---

Andrea Sônia Berenblum, Profa. Dra. UFRRJ



---

Eliane Fazolo Freire, Profa. Dra. UFRRJ



---

Ana Lúcia Sampaio Ferreira Gomes, Profa. Dra. UERJ

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os colegas professores que apreciam a Teoria dos Gêneros Textuais como sustentáculo para o trabalho com a Língua Portuguesa, aos acadêmicos de letras que desejam atuar, tendo o texto como referência para o ensino, aos meus alunos que têm verdadeira fascinação pela área de Linguagens e às pessoas que enveredam pelos domínios ecléticos do estudo da Língua.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus, que mesmo diante de algumas dificuldades, permitiu que todo o processo de elaboração de minha dissertação acontecesse, em prol de minha vida acadêmica e profissional, e não, somente, nesses anos, como mestranda, todavia, em todos os momentos de minha vida, essa força misteriosa e propulsora é o maior mestre e sustentáculo que alguém pode ter em suas veredas.

Aos meus pais, por sempre e sempre, nunca medirem esforços para me oferecer apoio e incentivo incondicionais, nas horas de desânimo e cansaço que circunscreveram alguns momentos desse percurso criador.

Obrigada a meus irmãos e sobrinhos e, reitero, aos meus pais, que nos momentos de minha ausência, dedicados aos estudos, sempre compreenderam e fizeram-me entender que o futuro promissor é feito, a partir do constante empenho e dedicação dispensados no presente.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, seu corpo docente, direção administrativa, por terem me oferecido a oportunidade de fazer o curso, como também de obter conhecimentos, indelevelmente, imprescindíveis ao meu arcabouço teórico profissional.

Meus agradecimentos, em especial, à professora Dra. Andrea Berenblum pela paciência, dedicação, pelo suporte no pouco, longo tempo que lhe coube para revisão do texto, por suas incontáveis correções e, principalmente, pelo carinho e apoio constantes para que eu não desistisse dessa fulcral e importante etapa acadêmica de minha vida.

À professora Martha Zoni, que, em um encontro fortuito em uma agência bancária, deu-me, por meio de uma singela, mas importante conversa, uma sugestão que foi de grande relevância para os novos rumos que foram tomados em minha pesquisa, uma vez que eu estava preocupada com o tema, porque achava que já fora bastante discutido no meio acadêmico.

A todos os lugares onde desenvolvi e desenvolvo meu trabalho: primeiramente, à escola Trem da Alegria, hoje, Moderno, que, para mim, foi e é muito, muito especial, por ter sido minha primeira e grande oportunidade de atuar como professora, meu sonho de infância.

Ao Instituto de Ensino Superior do Amapá, ao Instituto Federal do Amapá (Instituição que me deu a oportunidade de fazer e concluir mais essa conquista profissional e acadêmica) e à Escola Estadual Maria de Nazaré Pereira Vasconcelos.

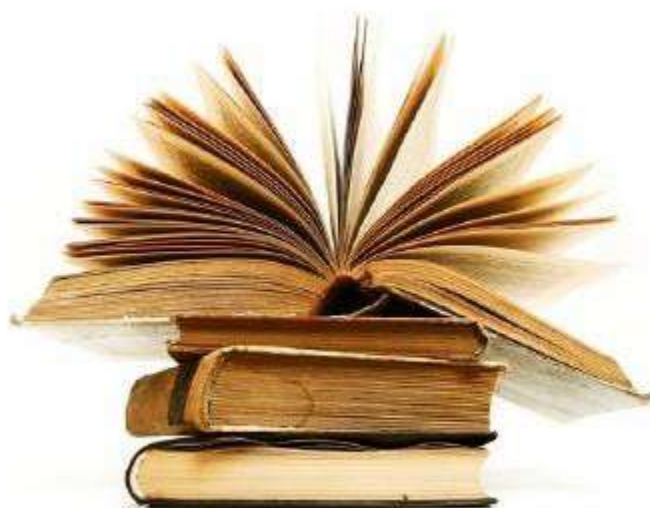
Aos cursinhos Pré-Vestibulares: Buraslan, Equipe, Mérito e Podium, os quais sempre acreditaram em meu trabalho, dando-me todo apoio possível para que eu pudesse seguir em frente com meus propósitos.

Aos meus estimáveis colegas de trabalho, que sempre e sempre me deram muito apoio e também acreditaram em um potencial, o qual eu mesma não acreditava possuir.

A todos os meus queridos alunos, que são, indiscutivelmente, a razão de todo o meu esforço, dedicação e vontade de crescer e evoluir, em especial, à aluna Jacqueline, a qual estive ao meu lado a todo momento do percurso deste trabalho, digitando e redigitando-o, sem medir esforços e dedicação na execução de tal tarefa.

É com muito orgulho que digo muito obrigada a TODOS!!!





*Embalados por essas novas visões de linguagem, todos os professores, de qualquer área, se sentiriam empenhados em falar, ler e escrever de forma a estimular nos alunos o gosto pela interação social relevante e adequada às situações de comunicação. Todas as atividades conseqüentemente, teriam como suporte, como estímulo, textos, verbais ou não-verbais, que seriam explorados na dimensão de seu sentido e das informações que veiculam.*

*Assim ficaria bem nítido que a linguagem é uma mediação; não tem, portanto, terreno demarcado, dono exclusivo. Ficaria bem nítido, ainda que a especialização do conhecimento, em áreas ou em disciplinas, é apenas um expediente pedagógico por razões metodológicas e didáticas.*



## RESUMO

GONÇALVES, Tatiana da Conceição. **Ensino de Língua Portuguesa e Gêneros Textuais: Para Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Uma Experiência Possível**. 2015, 99p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

O ensino de Língua Portuguesa ministrado pelo professor da contemporaneidade não pode prescindir das orientações e influências dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos postulados teóricos da Linguística Textual, os quais são ancorados nos princípios teóricos de Mikhail Bakhtin. Ao mesmo tempo, é importante que esse profissional organize sua prática, a partir de orientações didático-pedagógicas de ensino com gêneros textuais, as quais perpassam pelo viés das sequências didáticas de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, bem como pela vertente teórica interacionista de Levi Vygotsky. É necessário, também, buscar compreender abordagens que abranjam o universo multimodal das distintas formas comunicativas emergentes, em que se consolidam diversos sistemas de signos. Isso implica referir-nos ao conceito de Letramento(s) e/ou de Multiletramentos, uma vez que a multimodalidade é um traço constitutivo das distintas formas sociocomunicativas que circulam em sociedade, em função do desenvolvimento tecnológico. Por conseguinte, sabe-se que, nesse contexto de transformações constantes, surgem novos meios de estruturação dos conhecimentos científicos; destacando, aqui, apenas aqueles voltados para área de linguagens, os quais suscitam uma transposição didático-pedagógica flexível aos contextos culturais diversificados, tendo em vista que, a todo instante, são instauradas novas maneiras de ler, interpretar e produzir textos. A partir desses pressupostos, este trabalho tem como objetivo principal apresentar resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da (UFRRJ), em uma instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Amapá. Dessa maneira, esse estudo intencionou constatar que o ensino de língua portuguesa com uma prática didático-pedagógica alicerçada na teoria dos gêneros textuais, orientada, a princípio, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pode favorecer o aprendizado pluridiscursivo da língua, indo além do que é proposto e esperado por esse documento, alcançando uma formação cidadã vinculada ao contexto das transformações tecnológicas, em que distintos gêneros emergem, conforme a necessidade sociocomunicativa dos indivíduos nas situações de interação social.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa - PCN - Linguística Textual - Gêneros Textuais - Interacionismo - Práticas Didático-Pedagógicas - Transformações Tecnológicas - Letramento(s) - Multiletramentos - Transposição Didática - Instituto Federal do Amapá - Aprendizado pluridiscursivo.

## ABSTRACT

GONÇALVES, Tatiana da Conceição. Portuguese Language Teaching and Text Genre : Beyond the National Curriculum Parameters - An Experiment possible. 2015, 99p. Dissertation. (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

The teaching of Portuguese language applied by the contemporary teacher cannot be dissociated from the guidance and influences of The National Curricular Parameters and from the theoretical postulates of the textual linguistic, which are premised on the doctrinal basis of Mikhail Bakhtin. At the same time, it is important that this teacher organizes his practice from didactical and pedagogical guidelines of teaching through textual genres, which crosses the bias of the didactical sequences of Bernard Scheneuwly and Joaquim Dolz as well as the theoretical interactionist idea of Levy Vygotsky. It is also necessary trying to understand approaches that comprise the multimodal universe of various emerging communication forms, which consolidates several sign systems that interweaves each other in order to establish language uses, and thus the result of human relations expressed by ways of several languages. This implies to mention literacy and multi-literacy, once multimodality is a constitutive characteristic of social communicative forms, which are found in society in accordance with technological development. Not only this emphasizes oral and written interactions, but also includes every communicative technology. Once that new means of organization for academic knowledge are created as a result of this context of continuous changes and that new means of reading, interpreting and producing texts are constantly being produced, this paper presents only those ones focused on the study of languages, which stimulates a didactic and pedagogical transposition flexible to several cultural contexts. From this assumption, this paper aims to present results from a research conducted on the program of post-degree in Agricultural Education (UFRRJ), which intends to create a summary and analyze critically the knowledge and didactical and pedagogical practice of Portuguese Language Teachers of The Federal Institute of Amapá. Thus, this study purposed to see that the Portuguese-speaking school with a didactic and pedagogical practice rooted in the theory of genres , guided at first by the National Curriculum Standards , can help pluridiscursivo language learning , going beyond what is proposed and waiting for this document , achieving citizenship education linked to the context of technological change , in which different genres emerge as the sociocomunicativa needs of individuals in situations of social interaction.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching - PCN - Textual Linguistics - Text Genre - Interacionism - Didactic - Pedagogical Practices - Technological transformations - Letramento(s) - multiliteracies - Didactic Transposition - Federal Institute of Amapá - Aprendizado pluridiscursivo.

## **LISTA DE ABREVIACES**

IFAP - Instituto Federal do Amapá

ETFAP - Escola Técnica Federal do Amapá

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

LT - Linguística Textual

LP - Língua Portuguesa

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência Didática.....	30
Figura 2 - Celular e Direção.....	83
Figura 3 - Tira: Lema da Tropa.....	86
Figura 4 - Tira: Mestre de Artes Marciais.....	87
Figura 5 - Pichação no Muro .....	87
Figura 6 - Trânsito e Tráfico de Animais .....	88
Figura 7 - Apresentação de Paródia .....	96
Figura 8 - Apresentação de Peça Teatral .....	96
Figura 9 - Apresentação de Peça Teatral .....	96
Figura 10 - Apresentação de Peça Teatral com Fantoches.....	97
Figura 11 - Charge sobre o Meio Ambiente .....	102
Figura 12 - Anúncio 1. Bebida e Direção.....	103
Figura 13 - Anúncio 2. Bebida e Direção.....	103
Figura 14 - O Tráfico de Animais.....	105
Figura 15 - Tira: Curto e Grosso .....	106
Figura 16 - Tira: O Cão e o Gato .....	107
Figura 17 - Recruta Zero .....	108

## TABELA

Tabela 1 - Sequências didáticas propostas por Joaquin Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly .....	34
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. CAPÍTULO I: LEITURAS QUE FUNDAMENTARAM A PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
1.1. Dialogismo de Bakhtin. ....	20
1.2. O Dialogismo de Bakhtin Consolidado na Teoria dos Gêneros Discursivos.....	20
1.3. O Didatismo do Trabalho com Gêneros Textuais Propostos por Schneuwly e Dolz como Suporte para a Prática Pedagógica do Professor de Língua Portuguesa .....	25
1.4. Contribuições de Vygotsky para Teoria dos Gêneros Textuais .....	37
1.5. Breve Históricos da Linguística Textual.....	44
1.6. Letramentos(s) e Multiletramento(s): Práticas de Ensino de Língua Portuguesa .....	49
1.7. Gêneros Textuais: da Hibridização à Multimodalidade Contemporânea, uma Integração do Estudo dos Gêneros aos Contextos Socioculturais .....	53
<b>2. CAPÍTULO II: CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A INOVAÇÃO.....</b>	<b>59</b>
2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Portuguesa.....	59
2.2. O Ensino de Língua Portuguesa nos Institutos Federais de Educação .....	65
2.3. Ensino de Língua Portuguesa e Transposição Didática .....	70
<b>3. CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA .....</b>	<b>77</b>
3.1. Desenvolvimento da Experiência com Gêneros Textuais. ....	82
3.1.1. A Experiência com a turma de 1º ano.....	82
3.1.2. Detalhamento da Análise da Experiência com a turma do 1º ano .....	84
3.1.3. A Experiência com a turma de 4º ano .....	100
3.1.4. Detalhamento da Análise da Experiência com a turma do 4º ano. ....	102
<b>4. CAPÍTULO IV: REFLITO, LOGO CRIO, TRANSFORMO E INOVO ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
4.1. Conversas com os Professores e Aspirantes a Professor sobre o Ensino de Língua Portuguesa.....	114
4.2. Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa, após Diálogos com Professores da Área, Aspirantes a Professor de Língua Portuguesa e alunos do Ensino Técnico da Modalidade Integrada.....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>132</b>
<b>BASES CURRICULARES .....</b>	<b>134</b>
Bases Curriculares para o 1º ano. ....	134
Bases Curriculares para o 4º ano .....	137

## INTRODUÇÃO

Este estudo desenvolveu-se numa Instituição Federal do Estado do Amapá, que é o ambiente em que eu, Tatiana da Conceição Gonçalves, atuo com a função de professora de Língua Portuguesa e Literatura, desde janeiro de 2012.

Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional com uma organização pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas distintas modalidades de ensino, conjugando conhecimentos curriculares básicos, técnicos e tecnológicos com diferentes práticas pedagógicas e culturais para a formação e qualificação cidadã com vistas à atuação profissional em diversos setores da economia, com destaque no desenvolvimento local, regional e nacional. Partindo desse pressuposto, percebi que deveria desenvolver um trabalho com a disciplina Língua Portuguesa e Literatura, o qual ensejasse somar com a formação desse cidadão profissional, qualificado para fazer uso plural, funcional e significativo da língua na sociedade.

Tendo em vista, portanto, a diversidade da língua, o professor contemporâneo, que trabalha na área de linguagens ou mesmo em outras áreas (humanas, exatas) precisa refletir e questionar-se sobre sua prática de ensino, libertando-se de paradigmas tradicionais, que, no caso da maioria dos profissionais de línguas, prioriza, tão somente, o ensino descontextualizado de frases e orações por intermédio de prescrições gramaticais a fim de alcançar a proficiência para a estruturação de textos orais e escritos.

Esse repensar e questionar voltados para a prática de ensino do professor de língua portuguesa constitui-se um desafio para esses profissionais, como Kleiman, Ceniceros e Tinoco, no artigo “Projetos de letramento no ensino médio” (2013) aludem:

Repensar a escola, seus ‘moldes’, sua sistematização, os papéis de seus agentes é, certamente, um dos maiores desafios enfrentados por todos os que estão envolvidos com a construção de um novo paradigma para a educação brasileira. Com a conquista da universalização do acesso ao ensino público fundamental e, mais recentemente, do ensino médio, as preocupações têm-se deslocado para o aspecto da modernização - ou o que se tem mais comumente chamado de ‘qualidade’ - do ensino. Embora não constitua um tema novo na agenda acadêmica ou nos debates institucionais, ‘a escola de século passado’ continua sendo, em termos gerais, o arcabouço estrutural da escola do século XXI.(p.69)

Não obstante a esse contexto dialético, há o desenvolvimento de um novo modelo de ensino, que consolida o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e os PCNs (2000) focalizam e orientam para a formação cidadã do estudante do ensino médio, pois essa lei, no Art.36, inciso I, propõe a seguinte diretriz no que diz respeito à educação básica

ofertada nas instituições escolares:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (p.291)

Os PCNs orientam na página 23, no capítulo: “Linguagem e participação social” para a execução de um projeto de ensino nas escolas, comprometido com garantir “a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. Concebendo, então, como estigma para a cidadania: saber monitorar a língua, utilizando-a de forma adequada nas diferentes instâncias sociais.

Foi a partir de pesquisas e leituras realizadas nesses materiais de apoio ao professor (LDB e PCNs) como também em obras destinadas para professores de Língua Portuguesa, por exemplo: “Sofrendo a Gramática”, de Mário Perini (1997); Por que (Não) ensinar gramática na escola, de Sírio Possenti (2004); Aula de português: encontro & interação (2003)/Língua, texto e ensino: outra escola possível(2009), de Irlandé Antunes, bem como em pesquisas realizadas em outros títulos e autores, que serão, com certeza, mencionados, ao longo deste trabalho, na tentativa de direcionar a atenção, com um olhar questionador e reflexivo sobre as práticas de ensino realizadas com a disciplina Língua Portuguesa, nos Cursos Técnicos da Modalidade Integrado do Instituto Federal pesquisado, uma vez que trabalho nesta instituição com essa modalidade de ensino, que esta proposta de pesquisa desenvolveu-se e tomou forma.

Para a consolidação dessa ação, fazia-se necessário uma pesquisa bibliográfica aprofundada da Linguística Textual, ramo da Linguística que focaliza sua pesquisa no estudo das propriedades textuais, a fim de que houvesse análises e, por consequência, uma compreensão panorâmica de que uma metodologia didático-pedagógica integralizada a distintos gêneros atende às expectativas de um novo modelo de prática de ensino instituído, a princípio, pelos PCNs e que vai, paulatinamente, sendo incorporado aos contextos sócio-histórico-culturais dos estados e regiões do país, nas distintas escolas, não se limitando a paradigmas tradicionais de ensino de língua, aqueles pautados, apenas, na “assimilação” de regras gramaticais.

O Instituto conta atualmente, na Modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio, com seis professores de língua portuguesa e literatura e com, aproximadamente, 470 alunos, distribuídos entre os cursos: Técnico em Alimentos, Técnico em Edificações, Técnico em

Informática e Técnico em Mineração. Esses cursos destinam-se a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental em idade escolar regular. A matriz curricular desta instituição oferta componentes (disciplinas) da formação geral e da formação específica, obedecendo ao perfil de cada curso. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, em distintas modalidades de ensino, com ênfase na coesão de saberes técnicos e tecnológicos com uma prática pedagógica que busca atender aos padrões da sociedade contemporânea, coadunando ciência e tecnologia, tendo em vista os contextos socioculturais emergentes, em que a tecnologia expande-se de forma ilimitada, exigindo da principal colaboradora da formação cidadã, no caso, a escola, a efetivação de inovações didático-metodológicas. Como destaca Roxane Rojo (2013) *ibidem* Coope e Kalantzis, (2008: 138).

... novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas, que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal), cujo foco deve ser o aprendiz, que passa a ser o protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes.

Considerando-se esse aspecto característico da Instituição em questão e tendo em vista que a sociedade brasileira possui diferentes ambientes sociais e que seu alunado circula por eles, há, dessa forma, a necessidade de se aplicar um uso diversificado de formas comunicativas. Dessa maneira, o contato com vários gêneros constitui-se uma estratégia que possibilitará ao estudante aprimorar sua competência linguístico-discursiva para fazer uso profícuo da língua em produções orais e escritas, como salientam Schneuwly e Dolz, 2004 apud Bronckart, 1996:

As atividades de linguagem decompostas em ações de linguagem delimitadas por julgamentos sociais necessitam de uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor toma decisões para a escolha do gênero disponível na intertextualidade, o que pressupõe diversas capacidades da parte do agente: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) para sua utilização. (p.63)

Ao pesquisar materiais de apoio aos professores de língua portuguesa, como o (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II - Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Finais do ensino Fundamental - Língua Portuguesa) e Caminhos da Construção: Projetos Didáticos de Gêneros na Sala de Aula de Língua Portuguesa, ler artigos com abordagens teóricas direcionadas aos temas: Gêneros Textuais e ensino, os novos PCNs para o Ensino Médio, Multiletramentos, Ensino de LP: perspectivas e contradições, entre outros; dos quais posso citar: (DUARTE, 2008; CUNHA, 2011; LOVATO, 1982;



**ARAÚJO, 2001; NEVES, KRAHE, 2014; BAPTISTA**, como também outros materiais que versavam sobre assuntos voltados para área de linguagens), conversar com colegas dessa área de ensino e até mesmo dialogar informalmente com acadêmicos em formação e refletir sobre minha prática de sala de aula, percebi que alguns professores e aspirantes a desenvolver trabalhos nessa esfera educacional, não levam adiante, em muitos casos, uma metodologia inovadora, porque, segundo eles, não há um caminho consolidado que dê uma orientação mais clara e direcionada a esses indivíduos, já que todo esse contexto de teorias emergentes na área de linguagens está em construção. Sendo assim, acredito que essa falta de engajamento com as inovações aconteça também em virtude de muitos professores não conseguirem transpor para a realidade da classe, o que teoricamente é discutido, lido, proposto como orientação, na atualidade, por estudiosos e especialistas da área de linguagens, porquanto ainda se veem vinculados a um ensino de LP anacrônico; logo, prescritivo, ainda que o contexto emergente exija, pois, que o professor se aproprie do saber científico e o transforme, por meio de práticas de ensino, a fim de oferecê-lo ao aluno, de acordo com o contexto de aprendizagem sócio-histórico-cultural desse aprendiz.

Busquei constatar, então, se o ensino de Língua Portuguesa que tinha como instrumento os gêneros discursivos que circulam socialmente seria vantajoso ao contexto do Instituto Federal do Amapá, centro desta pesquisa.

Dessa forma, o professor de LP do IFAP deve aliar as propostas de formação oferecidas por essa instituição de ensino ao seu trabalho, procurando gerenciar e lidar com o ensino técnico engajado à consolidação da cidadania do aluno. Para isso, portanto, esse docente deve buscar meios diversos de atingir os objetivos prescritos em seu trabalho institucional, principalmente, no que diz respeito ao seu aperfeiçoamento, pois é esse aspecto que o levará a refletir e repensar suas práticas a fim de que elas acompanhem a dinâmica social.

Faço essas considerações porque vivencio esse contexto e digo que, às vezes, sinto-me um pouco insegura, quanto ao que estou aplicando e desenvolvendo em sala, se estou de fato contribuindo para uma proficiente preparação de meu aluno para o mercado de trabalho e para sua atuação cidadã na sociedade.

De certa forma, como já fora mencionado, constitui-se um desafio para o professor de língua portuguesa desenvolver um trabalho que fuja dos padrões do ensino tradicional, já que se cristalizou a figura desse profissional como um transmissor de regras. Embora já tenham

sido divulgadas e estejam passando por um processo de consolidação, concepções mais dinâmicas para o ensino de língua portuguesa; diante disso, leia-se o que está subscrito:

Gêneros textuais e ensino é uma pesquisa motivada pela grande efervescência pela qual passou o ensino de línguas na última década do século XX. Além de inúmeras pesquisas, tivemos um conjunto de instruções e ações que contemplaram a educação. Além disso, a busca pela renovação tem suscitado a elaboração de novos materiais didáticos com a influência dessas mais recentes orientações. Assim, entendemos que um estudo das contribuições do interacionismo sócio discursivo poderia colaborar para as reflexões acerca da transposição didática de estudo de gêneros textuais com atenção especial à linguagem em funcionamento nas atividades culturais e sociais.”(KARWOSKI; GAYDECKA; BRITO, 2011: 34).

Percebe-se que os próprios processos seletivos, os quais o aluno almeja efetivar a fim de obter uma vaga em universidades ou mesmo para o seu engajamento no mercado de trabalho, delineiam a necessidade de o ensino de língua portuguesa ir além da descrição de regras, pois o estudante precisa demonstrar desenvoltura, competências e habilidades variadas no momento de efetivar uma prova.

Portanto, o ato de pensar, repensar, criar, recriar, inovar as práticas de ensino de língua portuguesa já se constitui uma ação constante nos trabalhos realizados por alguns professores, uma vez que, no contexto atual, as políticas educacionais e os próprios estudantes vivenciam a emergente evolução tecnológica e, por conseguinte, de Multiletramentos, no âmbito da educação, para que o ensino de língua portuguesa não perca em importância para os novos meios de aquisição de conhecimento, os quais podem ser alicerces no aprendizado da língua e de suas variedades, mas não são a única forma de atrair a atenção e o envolvimento do estudante com a língua portuguesa, bem como com outras disciplinas.

Considerando-se as abordagens acima, busquei, neste estudo, por meio da pesquisa qualitativa, estabelecer uma relação entre o modelo teórico que consubstanciou este trabalho com as observações e análises que foram realizadas no âmbito do Instituto, para que, consoante as informações cruzadas, eu pudesse ter uma noção ou um parâmetro positivo ou negativo a respeito do trabalho de LP intermediado pelo estudo com gêneros textuais.

Assim, no primeiro capítulo desta pesquisa, faço um delineamento dos postulados teóricos e metodológicos que perpassam pelo estudo dos gêneros textuais, buscando, desde os princípios defendidos por Mikhail Bakhtin, passando pelo Interacionismo de Vygotsky, às propostas de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz, alcançando também os percursos teóricos que subjazem o(s) Letramento(s), os Multiletramentos até os caminhos que perfazem o contexto das transformações dos conhecimentos científicos em modelos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, foi nesses modelos de conhecimento que busquei a ponta da linha do novelo que traz os segredos que circunscrevem os desafios de ensinar Língua Portuguesa no século XXI uma vez que há encontros e desencontros nos pontos teóricos tecidos que formam a estrutura da teia de um contexto de ensino circundado pela dialética da inovação e recriação de realidades, que se adaptam ao enlevo das situações que circunscrevem o tecido que formata o viver em sociedade.

No segundo capítulo deste estudo, procuro delinear os caminhos e procedimentos metodológicos para inovação no ensino de Língua Portuguesa propostos pelos PCNs, como também exponho de que maneira é desenvolvida a dinâmica de ensino dessa componente curricular no Instituto Federal do Amapá, destacando aspectos subjacentes à transposição didática dos conteúdos voltados para essa área de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos utilizados para que esse estudo fosse consolidado no Instituto, desta forma, apresento alguns modelos de análise de gêneros textuais que servem de instrumento para o meu trabalho com a disciplina LP e compartilho alguns momentos de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que trazem, no cerne, ações de linguagem comuns em nosso universo social de interação e trocas, possíveis pelo exercício constante e ininterrupto da linguagem verbal humana.

No quarto capítulo, trago algumas reflexões voltadas para o processo que possibilitou a concretização desta pesquisa, o qual se fixou no vértice que me causa desconforto, no âmbito do ensino de LP, pois por muito tempo atuei restringindo minhas aulas ao ensino de regras gramaticais, o que, de certa maneira, não mobilizava de certo a proficiente competência linguístico-discursiva dos alunos para o uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Portanto, envolta nesse contexto experimental de observar a relevância de um ensino de Língua Portuguesa e Literatura ancorado na exploração das propriedades textuais, vivenciei bons resultados nessa ação, os quais refletem bastante, hoje, em minha postura metodológico- didático-pedagógica, trazendo benesses indiscutíveis para o processo de ensino aprendizagem, na área de linguagens, dos alunos do 1º e 4º ano do Instituto Federal. Este fato contribuiu para a consolidação de uma boa relação entre mim, professora, e os alunos, atingindo um patamar em que se observa que, se essa relação apresenta-se harmoniosa, o aprendizado flui melhor e o número de alunos com dificuldades em fazer uso social da língua com desenvoltura diminui.

Desta maneira, foi imprescindível compartilhar tais experiências, ao concluir a ação experimental com alunos e professores e absorver, por intermédio da leitura, os postulados teóricos que norteiam o estudo dos gêneros; encerro, portanto, uma etapa de minhas pesquisas e estudos e dou continuidade ao processo vital de minha profissão, já contagiada de saberes e ideias fulcrais para meu aperfeiçoamento, na área que escolhi para atuar, da qual não pretendo sair. Por conseguinte, faço as devidas deferências a um tema que tanto me fascina.

## **CAPÍTULO I: LEITURAS QUE FUNDAMENTARAM A PESQUISA**

### **1.1. Dialogismo de Bakhtin**

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. Mikhail Bakhtin(2003: 282).

Para compreendermos a relação do autor Mikhail Bakhtin com o campo de estudos da linguagem, é necessário referir-nos, brevemente, ao autor e sua obra. Nasceu no dia dezessete de novembro do ano de 1895, em Orel (Rússia). Na Europa, possui o estigma de ser considerado um pensador e filósofo, além de teórico das artes e da cultura. É um dos maiores estudiosos da linguagem humana, suas obras, as quais versam sobre temas variados, influenciaram um número consistente de pensadores, em distintas áreas, como: religião, linguagem, literatura, sociologia, política, artes, educação, história. Portanto, foi um autor polivalente, que percorreu vários caminhos do mundo científico, deixando sua contribuição para os distintos estudos subsequentes que, embalados por suas singularidades, focalizam áreas específicas, uma das quais se vincula à linguagem, fonte inesgotável de desafios, no que concerne à pesquisa e a achados teóricos.

Bakhtin entendeu a linguagem como um produto da interação social e da interação entre interlocutores. Para ele, a língua não pode ser considerada uma estrutura abstrata, sem realização concreta, tampouco mero reflexo da realidade material, uma vez que os conteúdos da consciência são tanto materiais como sociais, já que se cristalizam em discursos que emergem do interior de cada autarquia social, para alcançar o seu principal propósito funcional: a expressão de pensamentos e ideias, que serão compartilhados, ou não, por interlocutores, os quais participam do processo comunicativo, que se constitui em ações de linguagem concretizadas em textos.

### **1.2. O Dialogismo de Bakhtin consolidado na teoria dos gêneros discursivos**

A comunicação é o ponto de partida para toda e qualquer atividade de interação humana, e essa ação só é possível por meio de enunciados consolidados em textos, os quais são o meio de estabelecer as relações sociais, considerando-se a realidade contextual das diferentes instâncias sociais, seus integrantes, os propósitos e interesses de cada um. Para isso, o homem dispõe de um sistema linguístico, que dispõe de fonemas, morfemas, palavras, frases, que funcionam como peças-chave para a estruturação dos enunciados orais e escritos, utilizados para o estabelecimento do jogo de interação consubstanciado no processo comunicativo. Veja-se Bakhtin, (2003:261):

O emprego da língua efetua-se em enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Essa vertente dialógica proposta por Bakhtin figura nos textos, uma vez que neles entram em consonância vozes, pensamentos, ideias, juízos de valor, que de uma forma intertextual, relacionam-se a fim de cristalizar sentidos, explicações para as imagens construídas nas estruturas contextuais dos enunciados (textos). Essas projeções, de certo, têm sua fonte no ambiente histórico, social e cultural, do qual o homem é integrante e, portanto, capta dele a ideologia circundante, visto que viver socialmente é atuar sob um universo de troca de experiências, ação possível pelos turnos discursivos, os quais são confabulados na linguagem e consolidados em gêneros textuais de toda ordem de propósitos comunicativos, conforme se apresentem os campos de atividade verbal e seus participantes.

Sendo assim, os enunciados com os quais se criam os fios de um emaranhado de vozes que estruturam o sistema de comunicação humana estão sujeitos à subjetividade dos enunciadore, bem como à imagem circunscrita do papel social do(s) interlocutor(es) para que escolhas linguísticas sejam operadas no léxico da língua a fim de que haja sucesso na conclusibilidade da ação expressivo-interativa inerente aos contextos sociocomunicativos.

Nesse universo de relações, a língua, sendo um sistema organizado, oferece a oportunidade para a seleção dos discursos utilizados nas interações sociais. Essa escolha é feita com intuito de atingir o sentido buscado em toda e qualquer troca discursiva, pois o homem está imerso em uma busca constante pelo sentido, em todos os âmbitos de sua vida em sociedade. Leia-se o que diz Bakhtin:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (Idem: 296).

Pode-se dizer que os atos de fala estruturadores dos discursos que permeiam as interações humanas consistem numa cadeia temática carregada de valores, que se espriam para o destinatário, o qual buscará atribuir sentido às vozes norteadoras dos enunciados para que estes sejam compreendidos de forma responsiva.

Esse receptor compartilhará, portanto, com o autor, o estilo, a temática, os procedimentos composicionais, os recursos linguísticos escolhidos para determinada

circunstância interativa, uma vez que o homem, por ser um ser social, busca incorporar-se e adequar-se aos campos de comunicação culturais, com o intuito de criar condições de aprendizado e emancipação provenientes das trocas de experiências subjacentes à sua natureza e sobrevivência porque o viver em sociedade exige uma imersão em mundos, nos quais o encontro de opiniões oblitera limites.

Desta forma, a língua com sua dinamicidade inerente possui uma imensa reserva de recursos expressivos puramente linguísticos, ou não, consubstanciados nos gêneros discursivos para dar conta dos múltiplos contextos da atividade humana, seja ela a mais corriqueira, simples, de comunicação imediata, como, por exemplo, um diálogo em um ponto de ônibus ou em um encontro fortuito entre dois amigos em um supermercado, ou até mesmo aquelas ações de linguagem mais complexas, provenientes de contextos mais específicos de uso da língua, como a utilizada em uma pesquisa científica, por exemplo, ou em um gênero pertencente ao domínio publicitário, o qual requer criatividade e um conhecimento mais amplo sobre as estruturas e nuances expressivas da língua para atingir, de forma persuasiva, o destinatário. Por conseguinte, veja-se a observação de Bakhtin.

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente os escritos) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação imediata. (idem: 263)

Diante da complexidade de interações subjacentes aos diferentes contextos sociais que estruturam a sociedade contemporânea, decorre a necessidade derivacional da semiose de gêneros que, por um processo de assimilação e recriação dará vida a novos gêneros de circulação social para atender à demanda das realidades corporificadas por muitas linguagens, as quais são resultantes da crescente massificação de informações ocorrida com o processo de globalização e o conseqüente avanço tecnológico advindo desse contexto. Logo, buscar-se-á também alcançar-se a atribuição de sentido para essas formas de comunicação, arquitetadas com uma mistura de formatos e estruturas, por isso consideradas multimodais. Nesse sentido, deve-se tomar consciência de que, se as formas comunicativas estão passando por transformações, é conveniente a disposição e predisposição para o aprimoramento da

competência linguístico-discursiva do cidadão para os **multiletramentos**<sup>1</sup>.

Mediante os fatos expostos, esse cidadão-aluno poderá estar preparado para elaboração de discursos variados, que se adequarão às diferentes situações, por meio de um monitoramento da língua, conseqüente de uma competência linguístico-textual proficiente, possível pelo contato com distintos gêneros textuais. Esse aspecto é evidente no que afirmam Rojo e Moura, (2012: 39):

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas.

Então, à escola, a partir das orientações advindas do dialogismo de Bakhtin, para o qual a essência da língua está nas relações sociais, que, por sua vez, são intermediadas por meio de interações verbais concretizadas em ações de linguagem, que não se constroem individualmente, uma vez que acontecem, pelo menos, entre dois interlocutores, presentes ou não, em uma dada situação de interlocução; logo, identifica-se o dialogismo nas diferentes vozes que dão forma aos textos, os quais constituem a base das propostas dos PCNs, cabe abrir espaço para a reflexão entre os professores de Língua Portuguesa, em especial, sobre as práticas de ensino nesta área, pois o ponto de partida já foi dado com as sugestões corporificadas nesses materiais de apoio oferecidos às instituições de ensino para manuseio do professor, no momento da organização de seu planejamento, o qual deve estar em constante construção e reconstrução a fim de que acompanhe os processos de transformações que norteiam o universo da linguagem.

Essas orientações funcionam como um direcionamento ao docente, constituindo um meio de produzir saberes plurilinguísticos e novas habilidades, que vêm se consolidando dentro do âmbito dinâmico da linguagem com suportes interativo-comunicativos, alicerçados pela mídia didática, que explora textos impressos, audiovisuais, digitais ou não, os quais precisam ser significativos para o estudante, considerando-se o papel social que ele ocupa dentro da sociedade e do seu ambiente sociocultural.

---

<sup>1</sup> Entendemos por Multiletramentos a diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou a diversidade de linguagens que os constituem. ROJO, Roxane; Helena R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



Partindo desse pressuposto, Buzen e Mendonça (2013:77apud Kleiman) e o texto dos PCNEM delineiam uma proposição que evidencia:

Nos projetos de letramentos, há de se partir das práticas sociais para tornar possível a exploração dos gêneros na escola. Nesse contexto, o professor enfrenta uma tarefa complexa, que é a de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para seus alunos e suas comunidades (Kleiman, 2006a, 2007). Cabe a ele ainda, conforme estabelecem os PCNEM, fazer '[...] o diagnóstico completo daquilo que o aluno sabe e do que não sabe [...]', compreendendo que a comunicação, entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, será a base de todas as ações (Brasil, 2006:17)

As mudanças didático-pedagógicas que estão ocorrendo, aos poucos, no processo de ensino-aprendizagem de LP, mostram-se gradativas nos ambientes educacionais. Todavia, o trabalho que vem sendo desenvolvido com gêneros textuais, nos distintos domínios de uso da língua, aponta para uma crescente diversificação de formas de aquisição de conhecimento (multiletramentos) combinada à dialética das novas e híbridas modalidades faladas e escritas de comunicação (textos multimodais) para atender às diferentes realidades discursivas de cada esfera da sociedade, as quais são marcadas pelos efeitos das transformações resultantes do processo de globalização. Sobre esse aspecto, Rojo (2013:139-140apud Bakhtin) salienta que:

... a teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003a[ 1953-53/1979]) - , e não só ela - continua atual e relevante, porque permite aberturas para novas formas de linguagens, suportes, esferas e hibridismos de toda ordem. Uma das grandes contribuições da teoria dos gêneros concentra-se na abordagem de que falamos/escrevemos/comunicamo-nos por meio de diversos gêneros do discurso que circulam nas inúmeras esferas de comunicação social. Se, por um lado, essa abertura se mostra ampla - impossibilitando uma classificação estanque dos gêneros; por outro lado, põe-nos em contato com inúmeras possibilidades de enunciados/enunciações/textos/discursos/designs.

Considerando as perspectivas mencionadas acima, como professora de LP percebo que há a necessidade de reconstrução dos parâmetros de ensino de LP, visto que a escola e, especificamente, o professor dessa componente curricular devem ensejar em suas propostas de ensino realidades discursivas distintas, além de modelos discursivos voltados para a realidade que o aluno vivencia e toma como referência, fato que engloba as situações sócio-comunicativas procedentes das transformações tecnológicas pelas quais a sociedade passa.

Dessa maneira, o docente precisa encontrar meios eficazes de contribuir para que o estudante deseje e consiga tornar-se um usuário da língua consciente das múltiplas possibilidades comunicativas emergentes, atribuindo significações aos distintos artefatos de produção oral e escrita colocados à sua disposição no sistema que rege as atividades da linguagem humana, a língua, consolidando uma educação linguística, que respeita a herança social, histórica e cultural do aluno.

Sendo assim, o professor de LP deve considerar também em seu plano de ensino a

isenção de textos que circulem no ambiente social do estudante, conforme sua faixa etária, gosto e estilo cultural, por meio de uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem de letramento(s) que desvirtualize preceitos ou preconceitos linguísticos relacionados à existência de apenas uma variedade linguística de prestígio, no cerne da sociedade, desconsiderando-se outras formas discursivas, por exemplo, letras de canção, poemas, os quais fogem um pouco de parâmetros de linguagem mais formais, pois o aluno vivencia uma crescente multimodalidade de formas comunicativas, as quais precisam fazer parte dos currículos escolares.

Nesses termos, surge a inserção desses textos nas propostas curriculares das instituições de ensino para que o ensino de língua portuguesa possa vislumbrar uma formação cidadã afeita aos plurais meandros languageiros que solidificam as interações sociais, tornando esse aprendizado, supostamente, menos estático e monótono tanto para quem assume o papel social de ensinar: o professor como também para quem subverte o sentido desse termo: o aprendiz.

Em decorrência de tais aspectos levantados, é por intermédio desse viés dialético que alavanco meus estudos sobre os gêneros textuais como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa. Em vista de como Bakhtin apregoa sobre o dialogismo que permeia as interações sociais, não conseguir perceber a interação e comunicação humana sem textos, os quais são formas dialógicas, uma vez que, conforme alude esse autor, todas as nossas ações são cristalizadas em arranjos de enunciados com sentidos para serem interpretados e reconstruídos pelos interlocutores do processo de comunicação a fim de se obter a textura concreta da teia comunicativa que move o viver em sociedade. Por conseguinte, como uma partícula estruturante do universo da educação linguística de cidadãos sociais, preciso fazer parte da cadeia de estudiosos que veem o ensino de Língua Portuguesa sustentado pelas multiformas comunicativas que circulam nas instâncias de atuação social, onde os atores envolvidos necessitam de aptidão discursiva proficiente para participarem ativamente dos contextos de interação e trocas de experiências e conhecimentos.

### **1.3. O DIDATISMO DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS PROPOSTO POR SCHNEUWLY E DOLZ COMO SUPORTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O objeto real é o homem social (inserido na sociedade) que fala e exprime a si mesmo por meio dos gêneros do discurso. Pode-se encontrar para ele e para sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? A ação física do homem deve ser

interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação, etc.). É como se obrigássemos o homem a falar (nós construímos os seus importantes depoimentos, explicações, confissões, desenvolvemos integralmente o seu discurso interior eventual ou efetivo, etc.). Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. Mikail Bakhtin, 2003: 296.

Tendo em vista que a teoria dos gêneros textuais, assim como os textos, são como uma teia, a qual tem sua estrutura constituída por pontos que se interligam e representam os pensamentos dos estudiosos que se dedicam à teoria dos gêneros do discurso. Por essa razão, este estudo não pode prescindir das contribuições de Dolz e Schneuwly, uma vez que esses autores orientam para o ensino de Língua Portuguesa que parte do contato do aluno com as **sequências didáticas**<sup>2</sup>, as quais se consubstanciam em gêneros textuais.

O primeiro autor pesquisado, Joaquim Dolz, é professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) e membro do Grupo Grafe (Grupo Romando de Análise do Francês Ensino). Esse autor desenvolve uma ideologia que postula que a unidade de comunicação não é organizada com frases isoladas, mas em textos orais e escritos. Afirma, também, que trabalhar com uma perspectiva comunicativa exige um questionar-se, constantemente, sobre como deve ser desenvolvida essa ação e, portanto, deve-se fazer uma seleção daquelas formas de comunicação (textos) que permitam o desenvolvimento profícuo da linguagem. Ressalta, ainda, que para organizar o currículo escolar, não se pode pensar unicamente na singularidade de cada texto. Dessa forma, há a necessidade de um trabalho que considere as regularidades, estruturação, mecanismos de linguagem e os contrastes entre os diversos textos. Assim sendo, a teoria dos gêneros textuais permite o desenvolvimento de um trabalho com essa finalidade.

O segundo, Bernard Schneuwly, é de naturalidade Suíça e atua como professor na Universidade de Genebra, é Psicólogo e Doutor em Ciências da Educação e, desde a década de 1980, efetiva pesquisas sobre como a criança aprende a escrever. Para esse estudioso, saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela surgem histórica e culturalmente, dos mais simples aos mais complexos.

O estudo dos postulados teóricos desses dois autores resultou na criação de sequências

---

<sup>2</sup> Uma *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

didáticas para o ensino de formas de expressão escrita e oral. Essa proposta que circunscreve o trabalho desses dois pesquisadores centraliza o ensino de língua portuguesa vinculado à utilização dos gêneros textuais como instrumento de aprendizagem, que é a ideia que circunscreve o meu estudo.

Assim, de acordo com eles, o contato do aprendiz com as múltiplas linguagens que estruturam essas formas comunicativas, possibilita-o assimilar modos de falar e escrever unidades comunicativo-discursivas que, segundo os modelos preconizados por Bakhtin, de gêneros primários e secundários, em que os primeiros envolvem situações de interação simples, imediatas, sem um grau de complexidade maior, como uma carta, um bilhete, alguns tipos de diálogo oral de salão, círculo de amigos entre outros, e os segundos norteiam situações discursivas mais elaboradas, como os artigos e pesquisas científicas, discursos políticos, anais, textos de leis.

Dessa forma, envolvem, desde situações de interação simples, que podem ou não ocorrer no mesmo instante do contato, sem um grau de complexidade maior, a situações permeadas de complexidade, em que há necessidade de manuseio de textos mais formais, que exigem um conhecimento mais consistente das estruturas linguísticas da variedade padrão da língua. Portanto, o estudante precisa estar envolto nesse universo interativo, em que pode haver ou não situações de uso da língua de forma simplificada ou complexa, munido dos vários meios expressivos existentes na linguagem, os quais são corporificados e ganham relevância nos gêneros discursivos, conforme o contexto e situação de comunicação.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2003:264).

Nesse contexto, o professor de língua portuguesa, de certa forma, fica cercado por indagações de como agir didático-pedagógicamente para alcançar o desenvolvimento proficiente da capacidade comunicativa do aluno para fins variados, consoante as diferentes situações contextuais que constituem e estruturam a sociedade, pois no âmbito das interações há formas de comunicação que suscitam graus de dificuldades que demandam um monitoramento da língua para adaptação aos contextos sociais mais formais, porquanto, de

algum modo, é atribuição e responsabilidade desse profissional da educação oferecer aos estudantes os instrumentos linguísticos que darão formato aos discursos que o aluno produzirá ao longo de sua vivência cidadã em sociedade, para o estabelecimento das variadas relações humanas.

(...) as polêmicas e as verdadeiras lutas que com frequência se travam para a definição do objeto e objetivos do ensino de língua portuguesa: a gramática? A leitura? a escrita? A língua oral? O processo de enunciação de textos orais e escritos? O domínio de uma língua considerada lógica e correta em si mesma? O domínio de uma variedade linguística prestigiada socialmente? Dependendo das respostas que forem dadas a esses questionamentos, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas, no entanto, poderão ser identificadas pela mesma designação: 'Português'. Faz sentido, portanto, perguntar o que, ao se ensinar essa disciplina, é ensinado. (MARCUSCHI, L. A. 2008:50 apud ANTÔNIO G. BATISTA, 1997:1).

Segundo os autores, Schneuwly e Dolz (2004), o docente deve considerar alguns aspectos ao desenvolver uma prática com gêneros textuais: primeiro, as singularidades de cada atividade humana de uso da língua para o estabelecimento da comunicação; Segundo, deve perceber a capacidade de aprendizado dos alunos, a qual se vincula a contextos do ambiente interpessoal (social), de ideologia estigmatizada (cultural) a fim de que a sua prática docente de ensino se configure em uma forma significativa para o aluno, uma vez que essa estratégia de ensino necessita estar ancorada aos anseios deste agente social; Em terceiro lugar, ter conhecimento proficiente de como desenvolver atividades com sequência didática, considerando cada etapa desse processo, respeitando a realidade do aluno, bem como de toda a classe, pois todos os textos operacionalizados nesse processo de ensino devem estar coadunados com a realidade sociocultural desses estudantes.

Desta maneira, o professor tem em suas mãos o compromisso de promover ações de linguagem sustentadas no contato dos alunos com os gêneros selecionados, de acordo com a realidade desses estudantes, e que, com certeza, contribuam no exercício da competência linguístico-discursiva desses alunos para que eles possam fazer uso real da língua, adequando sua forma de expressão oral e escrita às esferas sociais e aos atores sociais envolvidos no circuito discursivo que encadeia sua vida em sociedade.

Conforme Dolz e Schneuwly(2004: 97):

Essa proposta apresenta a metodologia e os procedimentos para o ensino de gêneros e parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada. Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries. A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Dessa forma, a escola e o professor de língua portuguesa devem criar condições de contato do aluno com distintos gêneros textuais que circulam em sociedade, nos diferentes domínios discursivos das instâncias sociais, por meio de um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de ações de linguagem orais e escritas.

Essas ações, de alguma forma, possibilitarão uma aprendizagem significativa de modalidades diferenciadas da língua para o aprimoramento da competência linguístico-discursiva do aluno, o qual passa por um processo contínuo de produção e reprodução de modelos comunicativos legitimados pelo seu contexto sociocultural.

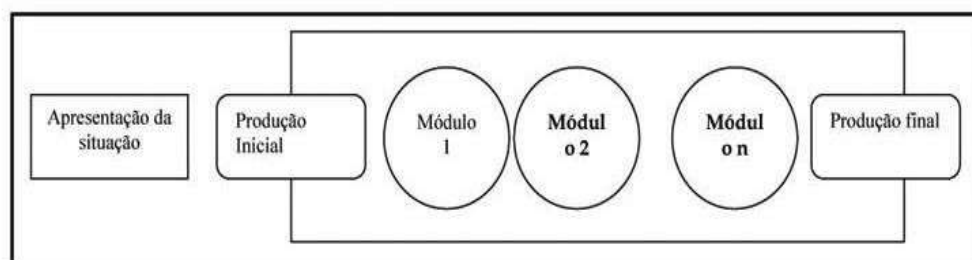
Assim, o texto é considerado como um evento sociocomunicativo singular e situado em algum contexto histórico-social de produção, seja ele oral ou escrito; Em vista disso, no ensino, é conveniente partir de uma situação contextual e tentar arrolá-la a uma atividade concreta de comunicação a fim de que se inicie uma interação contextualizada, a partir do uso instrumental de um gênero, com vistas à consolidação de uma ação de linguagem com propósitos comunicativos bem definidos.

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

Portanto, assiste ao professor de língua portuguesa a tarefa de trazer para o âmbito escolar textos orais e escritos comuns ao cotidiano social do estudante para o suprimento de necessidades comunicativas simples e/ou complexas, tal situação dependerá exclusivamente do contexto, sendo assim, esses materiais (instrumentos de comunicação) concretos funcionarão como meio de trabalho a fim de desencadarem o desenvolvimento da competência linguístico-textual do aluno.

Pensando, por conseguinte, na real importância do ensino de língua portuguesa por meio da utilização dos gêneros do discurso, Dolz e Schneuwly elaboraram um modelo esquemático de trabalho com sequências didáticas, o qual possibilita a apropriação de conhecimentos pelo aluno, de diferentes gêneros, atentando-se para sua estruturação, composição, funcionalidade e material linguístico numa atitude reflexiva.

**Figura 1.** Esquema de Seqüência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98)



Esse modelo didático alavancado por esses autores tem como propósito o suposto entendimento sobre as particularidades de cada texto, sejam estes de domínios discursivos específicos do ambiente escolar ou de outros domínios, que funcionem fora dele, para que o arcabouço discursivo do aluno se amplie e ele possa colocar em prática aspectos da linguagem internalizados pelo aprendizado empírico; neste caso, aproveitado pelo professor como instrumento de trabalho. Ademais, o aluno poderá, dessa forma, ter acesso a domínios discursivos com os quais ainda não teve contato, tendo em vista, dentro desse contexto, os multiletramentos.

Com o intuito de alcançar um entendimento sobre o esquema acima exposto, procurei traçar um detalhamento concernente a cada etapa constitutiva desse processo modular instituído por Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Na primeira etapa, o professor apresenta aos alunos, de forma bem detalhada, o gênero textual que será proposto à turma, delineando sua estrutura composicional, os arranjos semióticos e multimodais, caso haja esses recursos, faz o reconhecimento do destinatário, destaca sua temática, o suporte, evidencia e explora a linguagem empregada e suas especificidades linguístico-gramaticais, com o propósito de, em seguida, pedir para os alunos realizarem a primeira produção textual sobre o gênero exposto.

Dessa maneira, o docente terá a oportunidade de verificar que conhecimentos os alunos dispõem sobre o gênero em destaque; a fim de, a partir de então, oportunizar a operacionalização das atividades que serão efetivadas pelos alunos ao longo da exposição da seqüência didática que será utilizada para o ensino do gênero escolhido, conforme os conteúdos curriculares destinados para a série em evidência com o objetivo de desenvolver a prática de linguagem concernente à disciplina Língua Portuguesa.

A segunda etapa corresponde a uma produção inicial efetivada pelo discente de um texto indexado à proposta do gênero que já fora exposta a ele, ao longo do primeiro momento

de exposição dessa forma de composição escrita, a qual será trabalhada durante algumas aulas. Assim, o professor terá a oportunidade de sondar, com precisão, quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos referentes ao conhecimento acerca do gênero explorado.

O terceiro momento utilizar-se-á das etapas 1 e 2, e é, também, a etapa que envolve os módulos 1, 2 e 3, os quais constituem situações de produção e reprodução diversas e nos quais o professor proporá a realização de distintas atividades com o gênero escolhido. Essas atividades permitirão ao aluno ler, discutir e resolver questões subjetivas e objetivas de interpretação e análise de texto. Com isso, o docente observará quais dificuldades serão apresentadas pelo aluno, no momento da interação com o texto, bem como perceberá as descobertas que ele fará, ao longo da prática de ensino-aprendizagem sequencial, a partir do manuseio dessa modalidade comunicativa.

Nesse sentido, imerso nesse contexto de aprendizagem, o aprendiz construirá conhecimento interagindo socialmente com o docente mediador e com os colegas, estabelecendo trocas de experiências, que solidificarão seus saberes, conforme sua maneira de aprender, a qual deve ser considerada pelo professor, no momento de organizar os inúmeros meios de transpor e socializar os conhecimentos.

Na etapa de produção final, após o contato com o aparato teórico relacionado ao gênero preestabelecido para o estudo sequencial, o discente, de alguma forma, terá adquirido conhecimento suficiente para compor um texto, o qual será posteriormente avaliado pelo professor. Nessa produção escrita, o professor verificará se houve progressão no aprendizado do aluno, se ele construiu de fato os conhecimentos relativos ao gênero estudado e se conseguiu aprimorar sua competência linguística. Sobre essa última etapa, Marcuschi apud Dolz e Schneuwly (2008: 216) evidencia:

Esta parte da sequência é reservada à produção final do gênero. Nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. Aqui o professor pode proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa. Nessa produção final, o trabalho concentra-se no polo do aluno (p.107). Aqui o aluno obtém um controle sobre sua aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero, de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto, segundo o gênero pretendido.

Esse percurso de aprendizagem direcionado ao aluno acerca da linguagem e da língua, em particular, pode materializar-se numa proposta de ensino que incorpore as sequências didáticas, visto que ele pode servir como um direcionamento para o trabalho do docente,



tendo em vista, claro, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da capacidade linguística dos alunos para a organização de distintas formas de expressão, consolidadas em textos. Daí, portanto, o destaque para um currículo escolar que promova o contato reflexivo do discente com diferentes formas de comunicação, pois:

Para organizar o currículo escolar não podemos pensar unicamente na singularidade de cada texto, precisamos de um trabalho que considere as regularidades e os contrastes entre os diversos textos. O conceito e gênero permite esse trabalho. Culturalmente representamos os textos como unidades inscritas em um gênero (conto, carta, receitas e outros); a análise das características dos gêneros (conteúdos, organização semântica e comunicativa e a configuração de unidades linguísticas) permite identificar as dimensões que merecem ser abordadas no cunho do trabalho escolar com gêneros. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004:51)

Cada etapa de estudo dos gêneros, denominada pelos autores supracitados, como módulos, na realidade, funciona como uma espécie de “treinamento” para o discente, em que ele desenvolverá a escrita e a reescrita dos gêneros escolhidos e dos modelos adequados de estruturação, levando em consideração aspectos como: destinatário, propósito comunicativo, modalidade oral/ escrita, conteúdo, fontes de informação utilizadas ao longo desse processo, sequência(s) tipológica(s), campo lexical, aspectos linguísticos, gramaticais, propriedades textuais.

Nesse circuito de criação e recriação, em que o aluno tem o acesso a diversos modelos de estruturação dos gêneros selecionados para serem explorados em sala, ele visualiza esses escritos, discute seu referencial temático, levando em conta vários pontos de vista, analisa suas estruturas composicionais, faz comparações entre esses textos, identifica suas particularidades discursivas, entre outras ações de linguagem. Em vista disso, adquire uma segurança e predisposição maiores para produzir textos de mesma natureza, tendo em vista o fato de ter se familiarizado com tais formas de comunicação por meio dessa experiência de contato com elas.

Nesses termos, Marcuschi (2008) também apresenta pontos de intercessão nessa teia de considerações sobre o trabalho em sala, nas aulas de Língua Portuguesa com o uso de gêneros textuais como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados a essa área de conhecimento. O autor denomina *Módulo*, o trabalho com sequências didáticas, o qual engendra os meandros que subjazem a ação do professor, a qual não pode prescindir de um processo que demanda tempo, logo requer espera e paciência, mesmo que, na atualidade, procurem-se ações imediatistas, as quais demandam resultados rápidos no processo de ensino-aprendizagem.

Todo esse percurso parte dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, ramo da

linguística que tem o estudo das propriedades textuais como ponto de partida. Essa vertente teórica serve de alicerce para um trabalho que norteia o conhecimento de textos orais e escritos, construções culturais envoltas em sentidos, inseridas em contextos diversos e que possibilitam distintas práticas sociocomunicativas, as quais concretizam ações de linguagem que permeiam os ambientes cotidianos com fins variados de interação verbal.

Os textos que circulam socialmente para o estabelecimento e a manutenção das relações sociais são meios de comunicação que possuem um formato, um conteúdo e um estilo específico, os quais resultam, pois, de um contexto social, histórico e cultural. Por isso, a teoria dos gêneros vem ganhando destaque no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa uma vez que o ser humano precisa estar preparado para lidar expressivamente com as situações reais da vida diária, só possíveis por meio de textos escolhidos para cada circunstância contextual, com intuito de suprir as necessidades interativas da vida em sociedade.

Diante disso, a escola constitui o ambiente propício para a efetivação do contato do aluno com distintos gêneros, sendo que, conforme a série, a clientela e o nível de ensino, o professor deverá selecionar aqueles que são mais convenientes para a realidade sociocultural da turma e para o nível de conhecimento dos alunos, sabendo-se que uma classe não é e nunca será de todo homogênea. Essa heterogeneidade relaciona-se, intimamente, com a constituição de cada ser, em sua subjetividade, de tal maneira que, gostos, estilos e cultura devam ser norteadores do plano de trabalho do docente e da escola.

Sabe-se, dessa forma, que a incorporação de um trabalho com gêneros textuais, em sala de aula, atravessa processos que não trazem resultados imediatos, já que há um percurso com etapas, que requer dedicação, empenho, desprendimento, paciência, predisposição e criatividade tanto do professor quanto do aluno.

Feitas essas considerações, observa-se que assim como um atleta precisa de um longo período para obtenção de um preparo físico e emocional adequado, uma vez que envolve uma rotina com altos e baixos, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades específicas para a modalidade esportiva a que se destina, o aluno necessita afeiçoar-se a um percurso que não é fácil; pois exige, como já fora mencionado, predisposição para aprender por meio de exercícios variados e constantes de escrita, reescrita, leitura, análise de textos, a fim de que se alcance uma familiaridade discursiva volátil às situações reais de interação verbal em contextos e situações sociais específicos.

Pensando, então, na importância do ensino dos gêneros na sala de aula, Dolze

Schneuwly (idem:121) formularam um modelo de sequência didática que tem por objetivo a compreensão das particularidades de cada gênero utilizado em situações específicas de comunicação. Nesse sentido, organizaram uma tabela a fim de que os professores interessados na operacionalização de um trabalho com gêneros pudessem compreender as relações entre os gêneros trabalhados na escola, e os gêneros que fora dela podem funcionar como referência para o aprendizado do aluno.

Segundo esses autores, a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles dos quais ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor, numa relação de criação e recriação constantes, acreditando-se, dessa maneira, em uma realidade de vida cotidiana eclética, a qual se renova em uma eterna busca pelo novo, aspecto característico da atual conjuntura imersa em projetos tecnológicos e de inovação de aprendizagem que emergem a cada instante.

Assim, veja-se a tabela abaixo, a qual constitui apenas um prospecto dos gêneros que podem ser explorados nas aulas de Língua Portuguesa, sem representar um modelo fechado, estanque, uma vez que cada docente considerará a realidade discursiva e sociocultural da turma em que atua.

Tabela 1 - Sequências didáticas propostas por Joaquin Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly.

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTE	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação adv.
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

FONTE: Joaquin Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004:121).

Diante da visualização e análise da tabela acima exposta, pode-se observar, então, que o trabalho com sequências didáticas, orientado por Dolz e Schneuwly (2004), constitui uma proposta de agrupamento dos gêneros, que, conforme Marcuschiapud Dolz e Schneuwly (2008: 219-220) segue os princípios gerais da Linguística Textual, que tem o texto e os princípios de textualidade como aporte teórico. Assim, a partir dessa proposta de ensino, podem ser explorados, ao longo das aulas de Língua Portuguesa, aspectos que englobam os postulados da textualidade, propriedade textual relevante para o entendimento da estruturação e formatação dos gêneros circulantes na sociedade. Com efeito, no que diz respeito a essa propriedade textual, ela norteia vários fatores linguístico-gramaticais, que, sistematicamente ou não, são explanados no momento do contato do aluno com os textos selecionados para serem desenvolvidos no curso das aulas.

Dentre os aspectos linguístico-gramaticais que, sumariamente ou detalhadamente, podem ser vistos nesse processo, podemos citar: a sintaxe, a qual delinea a organização das estruturas oracionais coordenadas e subordinadas; a morfologia, voltada para o direcionamento do uso dos modos e tempos verbais, bem como para a efetivação da conjugação desses sintagmas verbais na organização das sentenças que darão o formato aos textos; a pontuação, relacionada às intenções comunicativas não expressas por meio de gestos; a estética, aliada à paragrafação; a ortografia, vinculada, especialmente, nesse contexto, à memória visual do agente do discurso, desenvolvida no contato com os recursos envoltos na

leitura, escrita e reescrita dos gêneros, como também outros recursos expressivos à disposição do falante para a verbalização dos distintos textos suscitados nos contextos de interação social que exijam usos reais da língua.

Em linhas gerais, para Dolz e Schneuwly (2004:122), o objetivo principal da utilização das sequências didáticas, é possibilitar que os estudantes adquiram a autonomia para fazer o uso funcional da língua, com proficiência, em diferentes situações de comunicação cotidiana, as quais requerem o uso dos registros formal e informal das modalidades oral e escrita da língua. Assim sendo, esses autores resumem o processo de interação verbal desta forma:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;  
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional;  
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY e DOLZ, idem: 125).

Desta maneira, como destaca Bakhtin (2003:285), quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa idiossincrasia, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação.

Em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso, pois toda ação da linguagem implica diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psicolinguísticas e epilinguísticas, as quais consolidam a linguagem, capacidade humana de atuar linguístico-discursivamente em diferentes ambientes sociais.

Podemos afirmar que, com uma proposta de ensino que evidencia uma ação de linguagem com textos variados e que tem como uma de suas vertentes estratégico-pedagógicas as sequências didáticas e os Multiletramentos, estaremos estimulando o aprimoramento linguístico-textual do discente para que ele exercite e evidencie sua competência linguístico-discursiva em produções orais e escritas, assim como consiga alcançar a atribuição de sentido aos textos, que são atualizados, durante o processo de interação social. Dessa forma, contribuiremos, também, para a compreensão do funcionamento da língua nos diferentes contextos de uso, o que configura um pragmatismo sociointerativo emergente da dinâmica social vivenciada.

#### 1.4. Contribuições de Vygotsky para Teoria dos Gêneros Textuais

“A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”. Vygotsky (1991: 60)

Na construção da teia teórica voltada para o estudo dos gêneros textuais, no emaranhado de pontos que entram em interseção, é imprescindível fazer referência ao Interacionismo Sociodiscursivo de Vygotsky. Para tanto, é necessário buscar-se um pouco de sua trajetória filosófica. Levi Vygotsky nasceu em 1896, na Bielo-Rússia, país que fazia parte da extinta União Soviética. Era membro de uma família com uma situação econômica confortável e culta. Formou-se em Direito, atuou como professor e pesquisador, tendo como áreas de atenção a Pedagogia, a Psicologia, a Filosofia, a Literatura, Deficiência (física e mental).

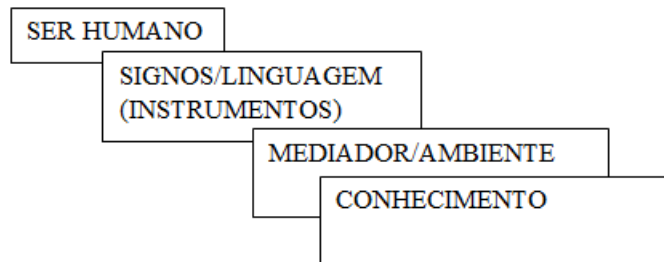
Seus variados escritos focalizaram diversos assuntos, desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando pelas áreas científicas da Deficiência, Linguagem, Psicologia e Educação. Sobre a linguagem, destacou que o organismo humano dispõe de propriedades instrumentais e discursivas para interagir em um meio sócio-histórico-cultural. Esse processo acontece pela emergência de capacidades conscientes, as quais levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como resultante de uma atividade social, inerente ao homem, ser indelevelmente social.

A base teórica desse pesquisador considera que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social, em que, no mínimo, duas pessoas estejam envolvidas ativamente para o estabelecimento da troca de experiências e ideias; gerando, assim, novas experiências e conhecimento. Dessa maneira, a teoria dos gêneros serve de base para o estabelecimento da cognição humana, uma vez que permite a permuta de saberes, por meio de textos, que são meios de comunicação, portanto, meios de interação social.

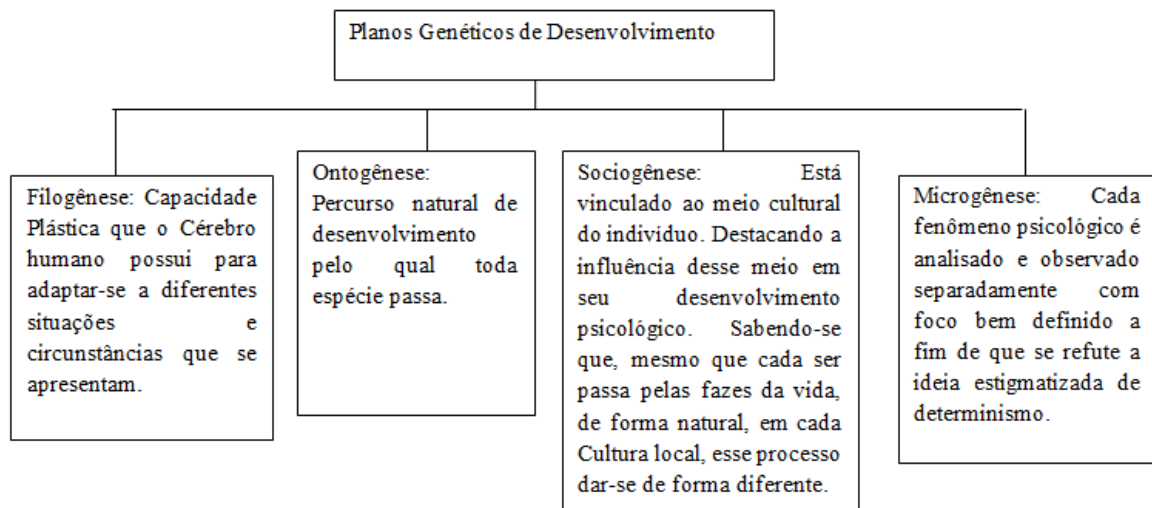
O processo de aprendizagem, sob essa abordagem, constitui-se, assim, uma interação sociocomunicativa de conhecimentos consubstanciada pela linguagem, já que é por meio dela que estabelecemos trocas e agimos sobre o mundo construindo e reconstruindo os saberes postos à disposição na cadeia científica. Nesses termos, observa-se, então, que a interação social é o ponto de partida para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, o qual ocorrerá, de fato, com a interferência de um mediador humano ou cultural, por intermédio de instrumentos simbólicos. No caso da linguagem, essa representação consolida-se na palavra, que dará forma aos textos, meios de comunicação e interação. De tal modo que esses

instrumentos favorecerão as funções psicológicas dos sujeitos que agirem sobre os estímulos provenientes do mundo externo, alterando-os e transformando-os em meios de aprendizagem que fortalecerão sua vida em sociedade.

Esse processo ou percurso pode assim ser esquematizado:



Considerando que a aprendizagem é um processo que envolve o desenvolvimento do ser humano, Vygotsky postula quatro aspectos para demarcá-lo, os quais são classificados como “Planos Genéticos de Desenvolvimento”, que, unidos, projetam o funcionamento psicológico do ser humano e podem assim ser representados:



Estabelecendo-se uma análise sobre cada aspecto pontuado acima, verifica-se que os dois primeiros aspectos possibilitam a percepção de um determinismo biológico da espécie, enquanto o terceiro estabelece um determinismo cultural do homem, o quarto aspecto, todavia, refuta totalmente toda e qualquer forma de determinismo, ao possibilitar a percepção da construção idiossincrática de cada ser, demarcando a heterogeneidade existente entre os indivíduos, observada ao serem analisados em sua singularidade, pois o que se percebe, é que nenhum ser é igual, ainda que sejam parecidos biologicamente ou pertençam a uma cultura em comum.

Dessa forma, para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é direta, ela é

mediada por elementos externos a ele, ou seja, dar-se de fora para dentro, já que, de acordo com os aspectos supracitados, há uma predisposição para o desenvolvimento intelectual do ser humano, a qual segue um percurso natural dentro de um ambiente sociocultural, o qual lhe oferece condições de aprendizados individuais e grupais sempre provenientes da interação social.

Por conseguinte, a ação do professor no momento em que faz a escolha dos gêneros apropriados ao nível de conhecimento de seus alunos e à realidade sociocultural deles, constitui-se em uma forma de mediação pensada para atender as necessidades desse grupo, considerando-se os proponentes curriculares delineados para a série em questão. Nesse contexto, o docente estará desenvolvendo um trabalho interventivo, no qual buscará mecanismos que atendam de forma coerente as peculiaridades socioculturais desses estudantes, no que se refere aos conteúdos explorados.

À luz dessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais multimodais na sala de aula, por meio de sequências didáticas, poderá ser uma estratégia de aprendizado que possibilitará o desenvolvimento de algo que é circunstancial na atualidade: os Multiletramentos do aluno, a partir do contato deste com distintas formas de estruturação da língua, adaptáveis às circunstâncias sociais, as quais consolidarão sua autonomia linguística para produzir textos orais e escritos com proficiência, uma vez que o estudante, dispondo de seu conhecimento prévio, aliado aos instrumentos de aprendizagem oferecidos pelo professor e ao contato com colegas, supostamente, terá a oportunidade de produzir conhecimentos e ir além do que seria capaz sozinho.

Portanto, conforme essa vertente filosófica, é o processo que envolve a aprendizagem que promove o desenvolvimento humano visto que, inserto em um meio social, o aprendiz, a partir do pressuposto da capacidade adaptativa do cérebro e do percurso que norteia o aprendizado, o qual acontece de forma natural, recebe informações desse meio e as transforma em conhecimento, conforme sua capacidade idiossincrática.

Veja-se o que Bronckart (1999: 101) tomando como base a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Vygotsky afirma:

E é nas abordagens que integram as dimensões psicossociais que o interacionismo sociodiscursivo se insere ao admitir que é pela 'reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico' (op.cit.: 27) que se dá a emergência de capacidades conscientes que levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação - pelo agente produtor - dos critérios dessa avaliação.

Vygotsky, ao propor essa teoria para o desenvolvimento humano, entende que a



intervenção pedagógica do professor deve ocorrer seguindo uma perspectiva de prospecção, o que significa afirmar que a ação educacional precisa acontecer durante o processo de efervescência do fenômeno do desenvolvimento, preocupando-se com fatores que ainda não ocorreram, mas que, no entanto, estão na iminência de ocorrer.

Levando-se em consideração esses princípios defendidos pelo autor, percebe-se que sua teoria possui a peculiaridade de destacar a importância da intervenção das outras pessoas no processo de desenvolvimento de cada sujeito, na medida em que este se relaciona com o mundo humano, com a cultura deste(s) outro(s) ser(es) social (ais). Outro aspecto a destacar sobre o estudo desenvolvido por Vygotsky, é que a intervenção agente das pessoas define os rumos do desenvolvimento do sujeito, uma vez que, quando a intervenção pedagógica acontece, o sujeito vivencia, com certeza, experiências de aprendizagem que se darão dentro de um contexto histórico-social subjacente à realidade cultural do educando, a qual deve ser focalizada e considerada pelo docente como recurso didático. Nesses termos, Dionísio, Ângela P.; Machado, Anna. R.; Bezzera, Maria. apud, Vygotsky (1987) declaram que:

(...) o papel importante da escola no acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade, além da formação dos conceitos cotidianos, em geral, e dos científicos, em particular. Ao interagir com esse conhecimento, o ser humano se modifica, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio; assim, se o meio não proporcionar desafios, exigências e estímulos ao intelecto do indivíduo, ele pode não conquistar estágios mais elevados de raciocínio. (2010: 41).

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa deve mediar a aprendizagem, utilizando estratégias de desenvolvimento de trabalhos individuais e grupais que contribuam para que o aluno se torne independente na busca pelo saber e, de certa forma, preparado para uma proficiente interação verbal, por meio da construção e reconstrução de gêneros discursivos orais e escritos que circulam pela sociedade cotidianamente.

Assim, os aspectos evidenciados por essa teoria permitem trabalhar individualmente ou em grupo(s) com técnicas elaboradas para motivar e facilitar a aprendizagem, além de abrir oportunidades para que o aluno construa seu conhecimento com participação ativa e a colaboração de todos os envolvidos nesse processo de busca de conhecimento, por intermédio de momentos para discussão e reflexão e para despertar o encorajamento para arriscar e descobrir conhecimentos alheios, novos, os quais estabelecerão acréscimos para sua formação e cidadania.

Todos esses recursos somados a contextos de aprendizagem inovadores e desafiadores, como também comuns ao meio social do aluno para que, de alguma maneira, o processo ensino-aprendizagem faça sentido para esse estudante e, com efeito, ele não sinta suas raízes

socioculturais exclusas desse projeto de ensino, vislumbrando, portanto, de conhecimentos que as validam e as legitimam. Dessa forma, o aprendiz não verá a escola distante de seus anseios, já que essa instituição oportuniza para ele seu crescimento e aprimoramento pessoal.

Considerando-se a dinamicidade desse contexto de aprendizagem, aliado à adaptabilidade da linguagem às situações de interação sociocomunicativa, segundo o Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011: 35-36), pode-se dizer que:

Parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir, das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. Em relação às ações de linguagem e aos textos que as concretizam, o interacionismo sociodiscursivo propõe que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que aí desempenham os elementos da língua. Enfim, que se analisem a gênese e o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais.

Tomando por base o que foi observado na teoria Sociointeracionista de Vygotsky, a escola, mais precisamente, a sala de aula, constitui um local, ou seja, um palco cultural, por excelência, para a realização de intervenções didático-pedagógicas de aprendizagem, intermediadas pelo professor e compartilhadas com os colegas de classe, com o intuito de definir os rumos, os caminhos de desenvolvimento da cidadania do discente, consolidando sua inserção na sociedade e, por consequência, no mundo. Tendo em vista os fatos apresentados, o professor de Língua Portuguesa, nesse contexto, deve reconhecer a necessidade de, por um lado, respeitar a herança cultural e linguística do aluno e, por outro, esforçar-se por tornar seu cabedal de conhecimento acessível, considerando-se esse contexto, ainda mais externo e profundo, de realidades diversificadas. Essa acessibilidade ocorrerá por meio de situações discursivas reais que contribuirão para que o aluno amplie seu domínio discursivo a fim de fazer uso nas diferentes situações comunicativas a que for exposto, visto que, em cada realidade vivenciada, é imperioso o uso adequado da língua.

Nesse sentido, o professor passa a atuar mais como um propulsor de oportunidades de troca de conhecimentos entre os alunos e, também, é o responsável pela intervenção na **Zona de Desenvolvimento Proximal**<sup>3</sup> desse aprendiz, interferindo com atividades que promovam o desenvolvimento de suas competências. Diante disso, o docente

---

<sup>3</sup> Este conceito, desenvolvido por Vygotsky, refere-se à “distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas, sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” Vygotsky 1984 apud DIONISIO, Angela; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria. **Gêneros Textuais & ensino**, São Paulo: Parábola Editorial, 2010:41.

torna-se um mediador, pela intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, uma vez que, pela sua formação e experiência, deve possuir conhecimentos e buscar estratégias de ensino desafiadoras que poderão suscitar a motivação para aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento dos alunos.

No que se refere à área de linguagens, trata-se, então, de renovar o ensino de Língua Portuguesa, propondo-se o que, ultimamente, tem-se chamado de educação linguística, a qual é intermediada pelo docente, que segundo (DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, 2010: 42):

O papel mediador do professor nas interações interpessoais e na interação dos alunos com os objetos de conhecimento (o professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Assim, nessa vertente ideológica, cabe ao professor recriar os sentidos de uso dos conhecimentos gramaticais, numa persistente tentativa de auxiliar o aluno a se tornar um usuário consciente das múltiplas possibilidades de estruturação dos enunciados e a se reconhecer como um cidadão pleno de sua capacidade comunicativa. Esse domínio poderá ser alcançado, se o aluno tomar para si a condução plena de suas faculdades linguísticas, elaborando e reelaborando textos, adequando-os a cada situação social, sem receio de rotulações arraigadas à ideia de “certo” ou “errado”.

Dessa forma, o discente é considerado o senhor de seu discurso, um agente social e crítico de si e dos outros, estabelecendo escolhas sujeitas aos critérios de conhecimento do universo da linguagem, por meio de sua língua e identidade sociocultural reforçadas no ambiente escolar, lugar em que o aluno deve sentir-se à vontade para a troca de experiências e modulação do aprendido.

Mediante a exposição dos aspectos de intercessão das linhas que remontam a teoria interacionista de Vygotsky, devemos, por fim, acrescentar que os métodos de interação mediados por textos, representativos dos propósitos humanos, promovem uma aprendizagem assegurada pelo intercâmbio de conhecimentos compartilhados com modalidades de usos e variados significados singulares e plurais, conforme a realidade do desenvolvimento cognitivo de cada sujeito.

Nesse contexto de aprendizado, o professor é o parceiro das trocas de experiências, por meio de um cabedal de estratégias didático-pedagógicas concernentes à realidade de suas turmas. Em vista disso, o aluno é um participante ativo desse processo, desde que, sint

parte dele, reconhecendo-se como um colaborador afeito da sua história sociocultural.

A essa realidade conjuga-se um trabalho que possibilite e facilite a aprendizagem, buscando-se sempre diminuir a sensação de distanciamento e incapacidade do aluno frente às realidades que se apresentem como novas. Para tanto, há a necessidade de trabalhos em grupo, somadas à participação ativa e colaborativa de todos os envolvidos, sem distinção social-cultural-étnica-econômica.

Nesses termos, há a oportunidade de construção de conhecimento por meio de discursões e reflexões que desenvolvam o encorajamento do aluno para arriscar e descobrir, individualmente ou em grupo, uma capacidade latente, que clama por exteriorizar-se, caso seja suscitada por ambientes desafiadores e acolhedores de ideias e atividades inovadoras. Sendo assim, o aprendiz sente-se envolvido por uma atmosfera peculiar a seu contexto histórico, social e cultural que facilitará, com certeza, a sua interação com os outros alunos, com o professor e com a escola, a qual passará a ser um ambiente familiar.

Diante do que foi exposto, percebemos que a teoria interacionista propalada por Vygotsky possibilita adotar estratégias de ensino norteando o compartilhamento de ideias e de pontos de vista a fim de suscitar a produção de conhecimentos individuais e coletivos, em que se enseja o desenvolvimento de um aluno crítico, produtivo e criativo, capaz de estabelecer trocas com seu meio social, bem como com outros meios. Dessa forma, essa corrente filosófica torna-se adequada para situações de interação por meio de debates e, principalmente, para o desenvolvimento de atividades em grupo, como as expostas nesta pesquisa, as quais focalizaram a leitura e a interpretação de gêneros bastante comuns à vivência cidadã do aluno, o que facilitou uma abordagem dos aspectos linguísticos de maneira interativa, sem grandes dificuldades. Sendo assim, a aprendizagem acontece como resultante da interação social e do compartilhamento de conhecimentos provenientes do meio histórico, social e cultural dos envolvidos nesse processo.

Os textos que serviram de suporte a minha proposta de trabalho com os alunos foram: a charge, o cartaz, a tira, a notícia, uma piada e uma pichação em um muro. Essa proposta, a qual intenciona alcançar uma perspectiva de inserção social que norteia o reconhecimento e a valorização de textos que circunscrevem o contexto sociocultural do discente, pode ser considerada destituída de preconceitos relacionados à capacidade cognitiva dos estudantes, já que também aceita o estágio em que se encontra o aluno, quando este vem para o ambiente escolar, tal como aceita as restrições de potencialidade e conhecimento apresentadas por esse ser para a atualização de conhecimentos.

Nesse sentido, o professor, ao tomar ciência desse aspecto da realidade do discente, deve mediar a aquisição da aprendizagem daquilo que esse aluno não domina, além de considerar o que já está cristalizado em sua consciência, utilizando meios que o levem a adquirir predisposição e independência para adquirir saberes, preparando-o para lidar com um espaço, em que diálogos, interação e convívio social plural são comuns, visto que consolidam as aprendizagens almejadas e propostas em seu plano de ensino. Por conseguinte, um trabalho pedagógico vinculado ao contato do estudante com distintos textos poderá facilitar o aprimoramento de seus discursos e o monitoramento de suas ações de linguagem para o estabelecimento das relações sociais que circunscrevem a vivência em sociedade.

### **1.5. Um breve histórico da Linguística Textual**

O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa formação frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo. Em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa”. Luiz Antônio Marcuschi (2008:80)

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por efetivar-se, laconicamente, algumas considerações sobre a Linguística Textual, pois não há como defender um trabalho com o uso instrumental dos gêneros textuais, sem fazer menção à base teórica imprescindível para o desenvolvimento de uma prática de ensino que tem o texto como alicerce. Dessa forma, esse ramo da Linguística surgiu na década de 1960, na Europa, e se espalhou para o Brasil na década de 1970. Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de observação o Texto, por ser essa forma comunicativa, a principal manifestação de exercício da linguagem.

Durante esse período de consolidação da Linguística Textual, a principal fonte de preocupação dessa vertente teórica era descrever os fenômenos sintático-semânticos presentes nos enunciados, ou seja, o estudo de mecanismos que explicassem as relações existentes entre as estruturas que compõem as frases, ou seja, voltadas para os elementos constituintes da organização das frases e circunscrevia também as relações interfrásticas, aquelas relacionadas à forma de estruturação das frases; uma vez que o texto era definido como uma “frase complexa” por apresentar aspectos linguístico-gramaticais mais elaborados para interpretação. Com efeito, ele seria apenas uma unidade linguística superior à sentença. Assim, a década de setenta marca um momento em que muitos linguistas se

preocuparam em construir uma *Gramática do texto*<sup>4</sup>, a qual desse conta de explicar o processo que constitui a composição das frases complexas, uma vez que havia sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar.

Em vista desse fato, houve a necessidade de os linguistas construírem gramáticas textuais. Assim (Fávero e Koch, 2012:16-17) asseveram que surgiu de imediato um dilema: bastaria fazer intervir, na gramática da frase, o contexto, ou seja, construir uma gramática do enunciado que levasse em conta o seu contexto? Ou seria necessário construir uma nova gramática - a gramática textual? Sobre tal situação desafiadora, as autoras apud Dressler (1977) assim se posicionam:

(...) são poucos os problemas da gramática que não têm alguma relação com uma linguística do texto. Ponderam que, nas gramáticas da frase, ficam excluídas vastas partes da morfologia, da fonologia e da lexicologia. Já a linguística textual comporta diversas manifestações: cabe à semântica do texto explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ela se constitui. É tarefa da pragmática do texto dizer qual é a função de um texto no contexto (extralinguístico). A sintaxe do texto tem por encargo verificar como vem expressa sintaticamente a significação de um texto, que, de modo análogo à fonética da frase, ocupa-se das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual. (Idem, 2012:17).

Nesse sentido, a gramática textual surgiu com a finalidade de se instaurar uma reflexão sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado, o que legitima, então, o texto (frase complexa) como objeto de estudo da Linguística Textual, uma vez que há uma descontinuidade entre enunciado e texto, tendo em vista que investigar a palavra ou a frase isolada não permite compreender os diversos fenômenos linguísticos que circunscrevem a estruturação de um texto, já que esses fenômenos só poderiam ser explicados dentro do contexto do próprio texto. Então, considerando-se que as relações humanas são estabelecidas por meio de textos, é indispensável que o discente saiba reconhecer e fazer uso operacional das propriedades norteadoras das configurações textuais. Em vista desses pressupostos, pode-se considerar que:

Entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem gramáticas textuais, podem-se citar: as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como: a co-referência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de textos ou, então, com referência a um contexto situacional. (Idem 2012:16)

Mediante tais considerações, sendo o texto muito mais do que uma simples sequência

---

<sup>4</sup> Uma gramática de texto oferece melhor base para a elaboração de *modelos cognitivos* do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem(e, portanto, do discurso);

Uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do discurso e da conversação em *contextos sociais interacionais e institucionais*, e para o estudo dos tipos de discursos e usos de linguagem entre culturas. Fávero, Leonor Lopes. **Linguística textual: introdução**. 10 Ed. - São Paulo: Cortez, 2012: 24-25.

de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante, que Fávero e Koch comparam à competência linguística aludida por Chomsky, uma vez que para esse autor “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados”(FAVERO e KOCH, 2012:19 apud CHOMSKY,1965).

Compactuando com essa vertente teórica, mas utilizando outras palavras, as autoras supracitadas definem essa competência dizendo que:

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente linguística - em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. São estas habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual.(Idem, 2012:19)

Foi nesse contexto que os linguistas da época se conscientizaram de que todos os falantes da língua portuguesa possuíam capacidade de agir reflexivamente, quando estivessem diante de um texto. É a partir dessa tomada de consciência que esses estudiosos da língua entenderam que é por meio do texto (unidade maior) que se devem estudar as unidades menores da língua (pronomes, artigos, concordância verbal, ordem das palavras etc.) e não o contrário; como, geralmente, era considerado nos primeiros estudos linguísticos focalizados no **estruturalismo**<sup>5</sup>.

Desta maneira, é em conformidade com esta perspectiva semântico-discursivo-pragmática que envolve os estudos da Linguística Textual que surgem novas teorias e novos conceitos de texto, os quais defendem um ensino de língua portuguesa, o qual tenha como base o texto, a fim de, a partir dele, fazer um estudo do funcionamento da língua, de maneira contextualizada, e não, de forma isolada, como por muito tempo foi estabelecido por teorias que se restringiam apenas ao estudo estrutural e mecânico dos componentes da frase e de suas inter-relações, deixando-se de lado, dessa forma, aspectos importantes da estruturação textual, como o significado, a significação e o contexto, por exemplo, aspectos textuais voltados para a situação de interação e que são necessários no momento da elaboração do texto oral ou escrito e, em sua recepção, para que haja sucesso no estabelecimento do processo de comunicação inerente aos seres humanos.

---

<sup>5</sup> Termo usado na LINGUÍSTICA para nomear qualquer abordagem de análise da LÍNGUA que focalize os traços linguísticos como ESTRUTURAS e SISTEMAS (“linguística estrutural” ou “estruturalista”). Crystal, David. **Dicionário de linguística e fonética** [2ª ed. inglesa ver. E ampliada, publicada em 1985], - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000: 101.

Mediante o exposto, pode-se destacar, pontualmente, as seguintes denominações dadas às tentativas de os estudiosos consolidarem um postulado teórico para o estudo das propriedades textuais:

Tem-se, assim, além de Análise Transfrástica e Gramática de Texto, outras denominações tais como: Textologia (Harseg), Teoria de Texto (Schmidt), Translinguística (Barthes), Hipersintaxe (Palek), Teoria da Estrutura do Texto - Estrutura do Mundo (petöfi) etc. (Idem, 2012: 16).

Esses, portanto, são alguns dos autores que se interessaram na vertente teórica da Linguística Textual, naquela época. O postulado semântico-pragmático, então, vai alcançando, paulatinamente, seu espaço nos estudos e pesquisas sobre o texto, uma vez que esse viés teórico contribuiu para que a LT adotasse em seu bojo, de forma relevante, a teoria pragmática, uma vez que fatores contextuais, presentes nas situações comunicativas, tornaram-se fundamentais para a descrição e compreensão dos textos que se manifestam e atualizam-se nas distintas situações sociais vivenciadas pelo homem-cidadão.

Tendo em vista essa prerrogativa discursivo-pragmática, a LT ganha dentro desse contexto uma nova dimensão: não se trata mais de se pesquisar a língua como um sistema autônomo, como destaca Koch(2005), mas sim de estudar o seu funcionamento nos processos comunicativos situacionais. Em vista disso, os textos deixaram de ser tratados como estruturas prontas e acabadas e passaram a ser considerados como elementos constituídos de intenções sociocomunicativas dos usuários da língua, isto é, passaram a figurar como uma estrutura complexa, todavia, passível de alterações e adequações contextuais.

Por conseguinte, na filosofia pragmática, utilizar a língua significa pôr em prática ações de linguagem, consideradas atividades sociais de interação, em distintas situações de comunicação. Por isso, na década de 1980, os fatores sintático-semânticos passaram a incorporar aspectos contextuais e pragmáticos. Em virtude desse fato da língua, nesse momento, os linguistas compreenderam que toda ação humana está atravessada por processos cognitivos, uma vez que quem pratica um ato ou uma atividade pode utilizar-se de modelos mentais cognitivos para a estruturação dessas ações.

Com efeito, o texto passa a ser considerado como um processo resultante de modelos mentais, pois se considera fato linguístico de que todo indivíduo dispõe de conhecimentos internalizados na memória (conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, pressupostos, subentendidos etc.), e esses saberes devem ser ativados no momento da comunicação para que o texto seja aceito, isto é, compreendido pelos receptores.



Partindo desses princípios, surge a perspectiva sociointeracionista, segundo a qual, a cognição humana é resultado das ações e atividades simbólico- representacionais do homem, sendo que, essas ações não se realizam somente na mente dos homens, mas constituem um conjunto de atos praticados por eles para o estabelecimento das relações humanas. Dessa maneira, os indivíduos sociais são considerados como sujeitos construtores de textos, pois segundo KOCH(2006: 43) “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação, e os interlocutores, sujeitos ativos, que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos”.

Levando em conta o que foi exposto, pode-se perceber que a Linguística Textual passou por uma crescente evolução, desde seu surgimento, pois da primitiva **análise transfrástica**<sup>6</sup>, à introdução dos aspectos pragmáticos em seu bojo, os fatores contextuais passaram, então, a ser discutidos e validados nas práticas comunicativas. Em seguida, o contexto social, histórico e cultural ganhou destaque, haja vista a teoria sociointeracionista dar impulso a esses fatores, uma vez que é na interação que os conhecimentos são compreendidos, construídos e reelaborados pelos sujeitos sociais, consolidando, dessa maneira, seus atos sociais intermediados por situações de comunicação.

Assim, é devido à importância da concepção sociointeracionista da linguagem, que muitos estudos relacionados à estruturação textual têm sido motivados a serem postos em prática na área da Linguística Textual, com o propósito de entender como ocorre a aprendizagem da língua como meio de interação social em determinadas situações comunicativas e de como fazer para que o aluno adquira a competência linguística proficiente para agir com a linguagem em diferentes contextos de uso desse instrumento de comunicação. Por esses e outros aspectos abordados neste ramo de estudo da Linguística: a Linguística Textual, é que o professor de Língua Portuguesa precisa ter um olhar mais voltado para esse campo de ensino, o qual circunscreve o estudo do texto visto que ele aponta para caminhos promissores na área de linguagens, tendo em vista que, atualmente, o desenvolvimento geral da LT- que iniciou num estágio mais ou menos restrito e pragmático - vem ocorrendo, dispondo de um enfoque mais amplo, mais substancial e interdisciplinar.

Feitas tais considerações, verifica-se que as atividades e as produções de linguagem que acontecem em determinadas domínios sociais, conduzem à conscientização, à

---

<sup>6</sup> Estamos nos referindo, com este conceito, à análise que ultrapassa os limites de frase. NEVEU, Franck. *Dicionário de Ciências da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008:294.

aprendizagem e; logo, ao aprimoramento da competência **linguística humana**<sup>7</sup>. Portanto, pode-se pressupor que a Linguística Textual tem em vista o desenvolvimento dessa competência do falante, ou seja, desse conjunto de habilidades do usuário da língua, quando se encontra diante de textos variados, pois, como destaca Irandé Antunes (2010:40), o texto, suas leis, suas regularidades de funcionamento, seus critérios de sequenciação e boa composição precisam ser o centro dos programas de ensino de línguas, se pretendemos, de fato, promover a competência das pessoas para a multiplicidade de eventos de interação social.

Considerando os aspectos acima mencionados, essa é uma das razões que justificam a escolha de discutir, neste trabalho, a inserção dos gêneros textuais no processo de ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que acredito que eles possam colaborar, de forma significativa, no desenvolvimento da linguagem dos alunos e funcionar como um oportuno objeto e instrumento de trabalho para os professores, já que como um ensino de língua centrado no texto requer uma proficiente habilidade do cidadão-aluno para leitura, interpretação, elaboração de textos orais e escritos; logo, o estudante terá que saber lidar com essas práticas que têm como suporte o letramento, condição apresentada pelo indivíduo, uma vez alfabetizado, de saber usufruir da leitura e da escrita como estratégias de aquisição de saberes e cultura para seu aperfeiçoamento individual e social.

## **1.6. LETRAMENTO(S) E MULTILETRAMENTO(S): PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nas interlocuções, entre as diferentes esferas sociais, política, empresarial, industrial, científica, pública são produzidos diferentes textos. Não porque se trata de simplificar a ciência para um outro público, mas porque diferentes interlocuções implicam em diferentes memórias, em diferentes posições e, portanto, em diferentes textualizações. João Wanderley Geraldi (1996:70)

O professor de língua portuguesa que inclui em sua proposta de trabalho os gêneros textuais e multimodais deve considerar também como princípio norteador de seu trabalho os conceitos de letramento(s) e Multiletramento(s). Dessa forma, sobre o termo Letramento, o qual suscitou muitas dúvidas entre os docentes, por muito tempo, Magda Soares (2003:18) apresenta a seguinte definição “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou

---

<sup>7</sup> Conhecimentos do sistema linguístico do falante que lhe permitem produzir o conjunto de sentenças de sua língua. FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2004:15.

um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Com a profusão de abordagens sobre Letramento(s) no campo da educação, tornou-se imperiosa a necessidade de relacionar essa vertente teórica ao trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Assim, em virtude dessa proliferação de postulados teóricos, surgiu também o termo Multiletramento(s), o qual Roxane Rojo (2013) define como uma ampliação do conceito de Letramento frente as muitas modalidades textuais que estão inseridas em diferentes contextos com domínios socioculturais específicos e diferenciados, mediante as agências sociais a que servem.

Diante do que foi exposto, pode-se afirmar que existe, então, uma pluralidade cultural ou uma multiculturalidade nas relações sociais, as quais transpõem o conceito tradicional de Letramento até o momento compreendido. Dessa maneira, a autora aborda o termo Multiletramento da seguinte forma:

[...] a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Um âmbito relativamente abandonado nessa perspectiva teórica é o campo da (re)produção cultural, incongruência com os pressupostos de pluralismo e diversidade cultural que subsidiam a noção de identidades multifacetadas da proposta.(op. cit.:14)

Nesses termos, vislumbra-se a importância subjacente a esses aportes teóricos, pois o domínio deles representa uma forma de inclusão social, visto que o homem que se apropria da leitura e da escrita abre caminhos para um universo de oportunidades que só trará acréscimos e novos sentidos à sua vida social.

Assim sendo, como um dos principais interesses do professor de Língua Portuguesa é (ou deveria ser) que o seu aluno aproprie-se da leitura e da escrita, fazendo uso social eficiente dessas habilidades; é, portanto, imprescindível que esse profissional construa uma proposta pedagógica que ofereça meios para desenvolver o(s) Letramento(s), ou melhor, os Multiletramentos de seus aprendizes. Nesse sentido, o termo Letramento adquire, nesse contexto, uma definição mais consolidada à crescente modernização dos meios de comunicação e interação social. Kleiman (1995:19), deste modo, assim o define: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Levando-se em conta essa nova concepção para o termo letramento, não há como não observar que o trabalho com gêneros textuais pode possibilitar ao indivíduo recursos e

instrumentos que fomentem seu discurso oral ou escrito para interação proficiente em práticas sociais distintas com textos estruturados com muitas linguagens (modos ou semioses), pois o contato com essas diferentes modalidades comunicativas exige conhecimentos variados, capacidade de reflexão e crítica, bem como práticas diversas de compreensão (Multiletramentos).

Essas linguagens que estruturam os gêneros requerem a mediação de um professor apto para definir e esclarecer tais textos, atitude que auxiliará o aluno tanto no momento da produção de novos textos como também no momento da interpretação e compreensão daqueles, cuja leitura fora explorada em classe ou fora dela. Para tanto, Roxane Rojo (op.cit.: p.17) evidencia que:

(...) isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando o português como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para língua padrão, uma gramática contrastiva, que permite atravessar fronteiras. Uma via de interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extra escolares e as formas escriturais presentes na escola, intermediadas pelo professor, parece ser necessária para a dotação de sentido, a ressignificação pelo alunado das cristalizações letradas. Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica pelo caminho do rap, do samba ou do fank; à leitura do artigo de opinião e à compreensão crítica do debate político na TV pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente; ou, na esteira de Oswald de Andrade chegar à 'química', pelo 'chá de erva doce', estratégias denominadas de 'práticas situadas' ou 'aprendizagem situada'. Para tal, é preciso levar em conta a questão das culturas do alunado.

Mediante as considerações expostas acima, observa-se que esses gêneros textuais selecionados pelo professor para o desenvolvimento de sua prática com a disciplina Língua Portuguesa invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores e demandam a aquisição e o aprimoramento de suas habilidades de leitura e escrita, de acordo com as modalidades e semioses utilizadas. Isso implica a necessidade de ampliação da noção de Letramento para Multiletramentos, uma vez que essas novas habilidades de lidar com o mundo simbólico das palavras e textos contribuirão para o desenvolvimento do sujeito, em distintas situações de interação, em que são necessárias ações de leitura e escrita mais complexas. Como Roxane Rojo (Idem: 29) reitera:

[...] as esferas que se valem de diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva digital) para a circulação de seus discursos também selecionam diferentes recursos semióticos e diversas combinatórias possíveis entre eles para atingir suas finalidades e ecoar seus temas, provocando mudanças nos gêneros. É o caso de uma notícia em mídia digital, que combina livremente, à escolha do autor, a escrita em hipertexto, com fotos e imagens, vídeos, álbuns fotográficos e, por vez, áudio em *podcast*. Então, as mídias e as tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos. Mas têm, de imediato, efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade.

Esse contexto de aprendizagem deve ocorrer, principalmente, no ambiente de sala de aula, em situações que envolvam práticas de linguagem que norteiam o estudo da língua por meio do contato do estudante com distintos gêneros textuais, conforme prescrevem os PCNEMS, (2006: 28):

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola, não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades, em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.

Dando sequência a esse raciocínio, defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos - seja em contextos escolares seja em contextos não escolares, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes.

Diante do que foi exposto, considero que uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que tem como cerne o estudo dos gêneros discursivos, pode ser relevante, a partir do momento em que o aluno, ainda que domine a sua língua, em determinadas instâncias de comunicação, como na escola, na família, na Internet, no contexto de lazer, na linguagem publicitária, no Facebook, Whatsapp entre outros, sinta, em dado momento, dificuldades para interagir com um determinado interlocutor, em virtude da existência de complexidades arroladas aos contextos sociais. Assim, ele, supostamente, verificará que, de alguma forma, precisa dispor de conhecimentos relacionados a outras formas de uso da língua e, por conseguinte, verá e atribuirá sentido ao trabalho desenvolvido pelo professor, visto que, como destaca Schneuwly (2004:138):

Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais, especificamente, situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros. Uma abordagem de ensino de língua que tem como cerne o estudo do gênero é relevante a partir do momento em que, embora domine a sua língua - em determinadas esferas de comunicação: do trabalho, da escola, religiosa, jornalística etc. -, o aluno pode sentir dificuldades para entendê-lo e em se fazer entender. Isso ocorre porque em cada uma dessas esferas circulam gêneros específicos que requerem conhecimentos, não só de sua função social, como também de sua estrutura, forma, pois “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergem historicamente dos mais simples aos mais complexos”.

Desta forma, é preciso que o professor de Língua Portuguesa sistematize as práticas de linguagem, conforme a realidade sociocultural de seus alunos e as traga para sala de aula para que haja uma progressão proficiente no domínio das linguagens que circunscrevem os

gêneros discursivos utilizados socioculturalmente. Essa postura, com certeza, comunga com a formação de sujeitos, num espaço aberto à diversidade. Portanto:

(...) exercer uma prática de linguagem situada significa, entre outras coisas, selecionar e operar nos parâmetros (flexíveis) de gêneros discursivos. Mas o gênero em que se dá o enunciado não é, como querem alguns, apenas um formato. Ele define formas de composição do enunciado e seu estilo - no dizer de Bakhtin (2003b[1952-53/1979], a seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” -, mas em função da composição de um tema, ou seja, de certos efeitos de sentido visados pela vontade enunciativa do locutor e dependentes de sua apreciação de valor sobre significações ou parceiros interlocutores.

Trata-se aqui de uma síntese em larguíssimos traços e muito breve, mas que já dá base para repensar o funcionamento dos enunciados contemporâneos. Se considerarmos que o que nelas está em questão, entre outros aspectos é a emergência histórica recente de novas mídias e de novas tecnologias, que permitem novos usos concomitantes de linguagens ou semioses diversas, portanto, teríamos de considerar de que maneira as modalidades de linguagem e as mídias podem ser tratadas na teoria acima brevemente exposta.(ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo 2012: 96-97).

Com efeito, o ensino de Língua Portuguesa pode permitir que os alunos construam uma consciência linguística e metalinguística essencial para a sua vida social em um mundo globalizado, haja vista, o impacto desse processo que se reflete nos Multiletramentos e na multimodalidade organizada e materializada nas distintas formas discursivas que são atualizadas nas interações sociais as quais mobilizam e circunscrevem as ações humanas.

As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às novas tecnologias digitais provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação de conhecimentos, que cada vez mais se distanciam dos meios impressos morosos, seletivos, canônicos, implicando mudanças significativas nas maneiras de fazer uso da língua, no que diz respeito à competência linguística para a leitura e para a produção de textos, convocando, dessa forma, novos letramentos, que se valem de possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas dos textos eletrônicos, os quais trazem novos formatos para o estabelecimento das interações sociocomunicativas atualizadas nesses contextos de ação e funcionamento da linguagem.

### **1.7. Gêneros Textuais: da Hibridização à Multimodalidade Contemporânea Uma Integração do Estudo dos Gêneros aos Contextos Socioculturais**

“Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (...) Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre, nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes, padronizadas e estereotipadas, às vezes, mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos.)” Mikail Bakhtin (2003: 282).

A sociedade plural, na qual estamos imersos, constituiu-se como um universo multimodal, onde diversos sistemas de signos: imagens, ícones, palavras, músicas, texturas, aromas mesclam-se para o estabelecimento de ações e relações humanas, as quais se realizam por meio das mais distintas linguagens. Isto implica falar em **letramento(s)**<sup>8</sup>, haja vista que a **multimodalidade**<sup>9</sup> é um traço constitutivo do discurso oral e escrito, em função do desenvolvimento tecnológico e das inúmeras formas comunicativas que emergem desse contexto social. Não se destacando, aqui, apenas as interações mediadas por textos falados ou escritos, mas sim, por qualquer meio tecnológico comunicativo, pois como esses artefatos comunicativos são portadores de ideologia e cultura; atualizam, incorporam e transmitem vários conhecimentos. Esse fato leva à necessidade de criação de novas maneiras de ler, interpretar e produzir gêneros textuais para o agir e atuar em sociedade, considerando-se os valores políticos, econômicos, morais, sociais e culturais que são o sustentáculo da estrutura humana legitimada por regras sociais de convivência, tendo em vista as ações sociais mediadas pela linguagem verbal oral e escrita. Pode-se considerar, portanto, que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos) que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas) [...] Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. (BAKHTIN, 2003: 262)

Dessa maneira, somente um enfoque teórico dirigido ao ensino da língua, consolidado na linguagem para seu uso e funcionamento discursivo real, faz sentido nos contextos escolares atuais. Sendo assim, feitas tais considerações, observa-se que apenas um ensino contextualizado e determinado sócio-historicamente instrumentalizará os alunos para a realidade contextual multiforme que nos rodeia, uma vez que esta possui um viés claramente contextual e pragmático, que tendência atualizar-se a cada situação vivenciada no intercâmbio cultural projetado e refletido pela linguagem.

Nesse sentido, esse contexto entrelaçado pelas inovações tecnológicas e por uma

---

<sup>8</sup> O conceito de Letramento(s): remete à multiplicidade de variedades de práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral. ROJO Roxane. op. cit.

<sup>9</sup> Por Multimodalidade entende-se o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados. Podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença”. ROJO, Roxane. (Idem)

diversidade de modelos de comunicação demanda sujeitos sociais que disponham de autonomia discursiva a fim de estabelecerem escolhas relacionadas ao fluxo da diversidade cultural que se desenha no panorama social atual, bem como saibam captar com proficiência os sentidos circunscritos nos textos, os quais subjazem as situações cotidianas da vida em sociedade.

Nesse enlace social, a língua funciona como um instrumento que possibilita o desenvolvimento de distintas práticas sociais de linguagem, de modo que tem o poder de incluir, excluir, transmitir ideologias, libertar, aprisionar, conscientizar, alienar, entre outras ações sociais, todas mediadas pela linguagem. Com efeito, a linguagem é uma ação em constante movimento, essa capacidade humana se constrói e reconstrói à medida que o mundo evolui, em vista disso as ações realizadas no âmbito social emergem conforme as necessidades e mudanças inerentes à rotatividade do meio.

Por conseguinte, assim como as formas de interagir socialmente passam por transformações resultantes da dinâmica social, fato que provoca o surgimento de novas demandas sociais e de novos contextos, os quais suscitam novas formas comunicativas, ou mesmo a reestruturação das já existentes a fim de que atendam às emergentes exigências sociocomunicativas legitimadas por esses contextos culturais sistematizados pelo fluxo de vozes que subjazem as ações de linguagem orais e escritas, constituídas de representações simbólicas ancoradas em unidades de sentido.

Assim:

O homem, em suas práticas orais e escritas de interação, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação-seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediadas por textos escritos-envolve ações simbólicas (isto é, medidas por signos), que não são, exclusivamente, linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua, como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas, nos grupos sociais-são construídos e apropriados pelos sujeitos. (Idem, 2003:268)

O professor de Língua Portuguesa deve apoderar-se desse contexto e de seus recursos e transformá-los em instrumentos didáticos para suas aulas, pois como destacam Bunzen e Mendonça (2013:22):

Inúmeras são as razões pelas quais os estudiosos da linguagem, nas mais diferentes áreas, devem se dedicar à investigação dos fenômenos multimodais nas produções textuais verbais (faladas ou escritas) e pictóricas (estáticas ou dinâmicas), bem como devem questionar a crença de que o uso de recursos multimodais possa garantir a facilitação do processo de aprendizagem.



Essa necessidade de apropriação de distintas formas comunicativas acontece em função das modificações inerentes às atividades sociais, pois o surgimento de novas demandas cria novos contextos. Em vista disso, os sujeitos precisarão de novas formas de interagir socialmente (novos gêneros), a fim de se ajustarem a essas emergentes exigências, ou mesmo, precisam fazer modificações nos gêneros já existentes (hibridização: carta => e-mail), fato que se torna um desafio à criatividade dos produtores e dos receptores dos textos, de tal modo que os primeiros terão que se fazer entender pelo texto, visto que sua elaboração estar permeada de semioses resultantes da mistura de formas, linguagens, imagens, adaptações paródicas, paráfrases; enquanto os segundos buscarão meios de compreender esses modelos de comunicação. Pois, como ressalta Bakhtin (2003:311), o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos que entram em consonância num processo de estabelecimento de comunicação constante. Nesse intercâmbio de informações, de aquisição e de troca de conhecimentos, deve-se levar em consideração a disponibilidade humana para a aprendizagem em vista de a permanente construção e reconstrução do homem, as quais são motivadas pelas circunstâncias da vida, provocarem mudanças em sua maneira de pensar e agir e o instrumentalizam para instaurar modificações no ambiente circundante em que vive.

No contexto escolar atual, a relação do leitor-aprendiz, assim como a relação do professor-autor, com a escrita atual, exige um repensar metodológico que permita termos consciência do que estamos provocando, dos efeitos da utilização de métodos e estratégias de ensino, no aparato neuropsicológico do aluno. Um autor de uma mensagem multimodal deve estar consciente dos principais fatores envolvidos: o conjunto dos estímulos utilizados, como eles interagem entre si, a relação estabelecida com o conteúdo que se deseja transmitir, se o arranjo final das informações semióticas pode ser considerado um facilitador do processo de aprendizagem, quais as funções neuropsicológicas subjacentes e necessárias, ou seja, se a instrução multimodal é capaz de tornar a atividade mental exigida para a compreensão e retenção da informação mais fácil, mais eficiente ou, no mínimo, mais rápida. A relação que se estabelece se refere ao 'quê' e 'como' é ensinado no material, além de levar em consideração as possibilidades cognitivas de quem aprende ou a condição cognitiva do aprendiz, visando a uma expansão, ao alcance de níveis de desenvolvimento mais diferenciados ou sofisticados. (Idem, 2013:39)

O ensino, sob esse prisma, inspira-se no Sociointeracionismo, na Teoria Enunciativa e na Linguística Textual, cujos objetos teóricos norteiam o uso funcional da língua(gem) enquanto sistema semiótico, simbólico, contextualizado e determinado pelo meio social para fins interativos. Em vista disso, a ampliação e aplicação de novas tecnologias trouxeram consigo novos instrumentos de leitura e escrita e, portanto, novos gêneros discursivos, tais como: chats, sites, twits, Facebook, WhatsApp, etc.

Esses novos meios de comunicação que circulam na sociedade moderna dispõem de

uma multiplicidade de modos de linguagens, os quais se valem de arranjos hipertextuais, multimidiáticos e hipermediáticos do texto eletrônico, como também estão migrando para os textos impressos como forma complementar (revistas, jornais, livros didáticos, paradidáticos). Diante dessa realidade que se redimensiona e leva à expansão dos horizontes educacionais e, não à sua restrição, novas práticas e propostas pedagógicas surgem, validando valores relacionados às necessidades de todos por meio da quebra de estigmas e paradigmas resistentes a mudanças.

A esse processo de mudanças que perpassa, indubitavelmente, pela língua, Roxane Rojo (2013) refere-se da seguinte forma:

Trata-se de uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) a outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas, estendendo, por exemplo, o conceito de gramática a uma “gramática visual. (2013:23)

Nesses termos, a teoria dos gêneros discursivos impulsionada por Bakhtin apresenta-se oportuna para o trabalho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, de maneira que o contato com gêneros discursivos diversos permitirá uma ampla e rica abordagem sobre condições de produção, situacionalidade comunicativa e relações intertextuais, aspectos estes, que constituem os textos, possibilitando, então, uma reflexão sobre a multimodalidade, qualidade textual imprescindível na contemporaneidade. Desta forma, como Roxane Rojo assevera, pode surgir, nesse contexto social emergente, um sistema ideológico, o qual limita as identidades pessoais a um pequeno número de “gavetas” disponíveis e aprovadas socialmente, com o intuito de deixar que nos mostremos e vejamos uns aos outros em um universo multidimensional de possibilidades humanas reais de interação muito mais amplas.

Ademais, uma proposta didático-pedagógica pautada na aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais, a qual incorpore o uso de diferenciadas linguagens, solicita multiletramentos, ou seja, novos modos de significar e atribuir sentidos a essas modalidades comunicativas, bem como pode tornar as aulas muito mais interessantes e significativas, focalizadas no desenvolvimento da competência textual dos alunos, contribuindo para que, de certa forma, estejam preparados para fazer uso proficiente de formas comunicativas que atendam às exigências discursivas dos distintos domínios sociais.

Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Fugimos também de um realismo externalista, mas não nos situamos numa visão subjetivista. Assim, é nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas, para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, 2010: 23).

Diante dessas constatações, pode-se arriscar dizer, de certa forma, que o ensino de

Língua Portuguesa sustentado como suporte dos gêneros textuais é, de maneira aparente, de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Afinal, o trabalho em sala de aula com diversos textos poderá favorecer o contato do aluno com a língua em funcionamento, maleável, plástica, flexível, sujeita ao trabalho, à manipulação, e, mesmo, à distorção, por parte do sujeito falante, aspectos que permitem ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.

Com efeito, a escola pode contribuir para a construção de um desempenho mais aprimorado da competência linguístico-textual dos alunos, já que, por ser responsável pelo ensino formal e sistematizado, pode recorrer aos estudos científicos mais recentes, entre eles, os direcionados ao campo da linguagem. Dessa forma, poderá facilitar e ampliar a capacidade de aprendizagem dos alunos, possibilitando o desenvolvimento das funções cognitivas destes, por meio da promoção de situações favoráveis ao aprendizado, as quais os oportunizam a aprender a codificar, decodificar, relacionar e organizar informações novas, transformando-as em conhecimentos. Além disso, aprender a pensar, a transferir e a generalizar saberes e até mesmo aprender a estudar ou criar uma rotina de estudos, a verbalizar seus raciocínios de forma crítica por meio de reflexões consubstanciadas em momentos de discussão e a responder, de maneira eficaz, à demanda social globalizada dos tempos modernos.

## CAPÍTULO II: CAMINHOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### 2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Língua Portuguesa

#### Língua

Esta língua é como elástico  
Que espicharam pelo mundo.  
No início era tensa,  
De tão clássica.  
Com o tempo, se foi amaciando,  
Foi-se tornando romântica,  
Incorporando os termos nativos  
E amolecendo nas folhas de bananeiras  
As expressões mais sisudas.  
Um elástico que já não pode  
Mais trocar, de tão gasto;  
Nem se arrebenta mais, de tão forte.  
Um elástico assim como é a vida  
Que nunca volta ao ponto de partida.

Gilberto Mendonça Teles. In: Palavra. Lisboa: Dinalivro, 1989: 95-96.

Não há como falar em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sem considerar e fazer menção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é o sustentáculo da educação brasileira, pois essa vertente da sociedade, como envolve a profusão de conhecimentos, por intermédio da escola, não ficou à margem das mudanças científicas e tecnológicas resultantes do processo de globalização, já que mudaram os paradigmas de produção e esse fato transformou, indiscutivelmente, o cotidiano das pessoas. Em vista disso, mudaram também os conceitos de espaço, tempo, ensino, conhecimento e, por conseguinte, de aprendizagem. Isso quer dizer que novos modelos de ensino precisam ser discutidos nas sociedades e implementados nas escolas para que se alcance um patamar educacional realista e significativo, aliado à conjuntura dialética e híbrida que se vivencia.

Dessa forma, a educação brasileira precisou buscar novos modelos capazes de atender às demandas sociais e preparar os profissionais da educação para o alcance de uma qualificação proficiente, a qual desse conta de se adequar às inovações que surgem dentro do contexto da crescente efusão das novas formas de tecnologia de informação e do mercado

atual. Com isso, aprender os conteúdos ensinados na escola passou a ser uma tarefa que envolve, imprescindivelmente, o saber pensar, imaginar, criar, e, não apenas memorizar fórmulas, números, regras gramaticais. Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na seção IV, Do Ensino Médio, Art. 35, inciso II, propõe “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando com o propósito de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;” (2012: 281).

Esse documento, no inciso IV, prescreve “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (idem: 281). Diante disso, o aluno precisa estar ciente e apto a reconhecer os novos parâmetros de conhecimento que despontam com as tecnologias inovadoras. Outro aspecto relacionado ao panorama de transformações destacado pela LDB encontra-se no Art. 36, 1º parágrafo, inciso I, que destaca que o educando, ao final do Ensino Médio, deve ter “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;”. (idem: 301). Desse modo, o professor deve possibilitar, por meio de estratégias variadas de ensino-aprendizagem, o acesso do aluno aos conhecimentos científicos vinculados ao contexto da era da informação oriunda do processo de globalização.

Mediante tais considerações, o Ministério da Educação tomou uma série de providências a fim de oferecer à educação brasileira suportes teóricos para a promoção de mudanças. Fato que contribuiu para a promulgação da Lei 9.394/96 - LDB e legislação decorrente. Esse documento em seu art. 36, inciso I, assevera:

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. 1996:301)

Em vista disso, as letras, como manifestações sociocomunicativas e culturais, devem ser trabalhadas em conformidade com os processos de mudanças pelos quais a sociedade está transitando, sendo, nesse contexto, a base para a compreensão das transformações, o domínio proficiente do próprio idioma, o qual favorece as interações correspondentes à aquisição de saberes necessários para a convivência social moderna. Nessa perspectiva, não se pensa por intermédio de ideias apenas, mas sim por meio do entrelaçamento destas com os signos linguísticos, os quais possuem um dinamismo simbólico que rege o cerne da língua.

Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir uma fonte efetiva de autonomia para o sujeito-aluno, condição imprescindível para uma participação social

responsável, em que esse membro da sociedade possa se sentir integrado ao processo de aquisição e troca de conhecimentos, em virtude de perceber que o ensino, hoje, compartilha saberes culturais relacionados ao seu meio social, fato que permite o engajamento de saberes pré-existentes e novos, resultando no alargamento de fatores que possibilitam a imersão do aluno na sociedade, trazendo consigo uma visão de mundo aperfeiçoada, enriquecida com outras visões e consubstanciada pelo processo de interação e assimilação; todavia, legitimada frente às situações contextuais de informação subjacentes às transformações sociais, as quais a sociedade atualiza a todo o momento por meio da ativação de conhecimentos distintos que movem o viver no palco da vida.

Em concordância com o que foi exposto, Carneiro (2012:292) destaca que:

No ensino Médio, o aluno vai aprofundar os meios para interpretar os conteúdos tecnológicos básicos, o que significa adquirir capacidade intelectual para acompanhar as transformações que se dão na área do conhecimento, aplicar, atualizadamente, estas transformações, adequar-se às novas configurações do ambiente produtivo, estar apto a responder, prontamente, às situações de desconformidade laboral e, por fim, posicionar-se, afirmativamente, frente às inovações decorrentes do desenvolvimento técnico-científico.

Nesses termos, o Ministério da Educação publicou o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, que diferente do teor prescritivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não apresenta um caráter de obrigatoriedade, mas constitui uma orientação para a renovação do currículo do Ensino Médio uma vez que as indicações expressas são referências que servem como rota para a organização de um plano de trabalho condizente com a pluralidade cultural, regional, étnica, religiosa, política e econômica da estrutura social do país.

Assim, há um número significativo de sugestões arroladas para a área de linguagens, o qual vai ao encontro da vertente teórica da Linguística Textual, por conseguinte, do trabalho com gêneros textuais. Diante disso, o professor de Língua Portuguesa encontra um direcionamento para desenvolver o seu trabalho e, também, tem a oportunidade de contato com outras vozes, que buscam fortalecimento para operacionalização de mudanças profícuas no processo de ensino-aprendizagem, as quais beneficiarão a ação dos docentes e dos discentes, na busca de aprimoramento científico, a fim de atingir melhorias no contexto da educação brasileira.

Assim, Silveira, referindo-se aos PCNs e os PCNEMS (2006: 96) afirma que:

Foi pensando em reconstruir o Ensino Médio que os PCN do Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais propuseram a organização dessa etapa de formação dos jovens em três áreas do conhecimento 'Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos - ' (Brasil, 2005, p.8) que 'organizam e interligam disciplinas, mas não as

diluem nem as eliminam' (Brasil, 2005, p.8).

O ensino pensado dessa forma possibilita a aprendizagem dos conteúdos de forma interligada. Um conteúdo estudado em Língua Portuguesa pode ser usado para resolver um problema de Matemática, ou qualquer outra situação, já que assim o aprendizado de uma disciplina faz sentido para outra.

Diante do que foi aludido acima, pode-se afirmar que o objetivo principal das propostas desse documento é: a busca da qualidade da educação, por meio da construção da cidadania concreta, em que os atores sociais (alunos) tenham a liberdade de estabelecer metas e alcançá-las, mediante o fomento para fazer insurgir a autonomia de criar meios de obter conhecimentos, sem encontrar barreiras intransponíveis. Esse fato só é possível pela interação verbal, tangenciada pelas situações sociais, as quais demandam usos plurais da língua. Por conseguinte, essa situação possibilita a inserção do indivíduo na dinâmica social. Dessa forma, CARNEIRO (op.cit.: 297, PCNs, 1999:15) assim se refere aos conteúdos da área de Língua Portuguesa:

Linguagens, códigos e suas tecnologias: processo arbitrário, as linguagens veiculam o conhecimento e as formas de conhecer. Estruturam o pensamento e as formas de pensar, incorporam a comunicação e as tipologias de comunicar. No mundo atual, a inteligência das linguagens e de seus sistemas, mobilizados por códigos plurais, assegura o envolvimento na dinâmica da vida social, no horizonte da cidadania desejada. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas etc..

A fim de se consolidarem esses aspectos, no âmbito da aprendizagem escolar, a instituição de ensino e os professores de língua portuguesa devem buscar desenvolver princípios de ensino que melhor se adequem à sua realidade e a do aluno, como também ofereçam e promovam meios inovadores na execução de sua tarefa de ensinar para que, de fato, sejam assegurados ao aprendiz os subsídios necessários a sua formação cidadã, em consonância com a dialética social. Com efeito, os PCNEMs (2006:18) assim expressam:

(...) as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, funcionamento e à circulação dos textos, quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Dessa forma, há um florescer de ideias que se coadunam a princípios teóricos, que exploram a riqueza expressiva do idioma, que, conforme destacado no poema que introduz este texto, como um elástico que espicharam pelo mundo, abre caminhos para as distintas formas de dizer a vida e representá-la, em que diferentes planos de linguagem são externados, com uma riqueza de tons e estilos, os quais dão forma aos discursos que engendram situações diversas representativas da realidade social. Em vista disso, os participantes dos atos de linguagem são reconhecidos em seus papéis sociais, e a linguagem possibilita universos de interação, onde os matizes legitimam e atualizam os contextos sociais reais. Atendo-se a essa

linha de pensamento, a qual mescla estilos e gêneros textuais diversos, nos PCNs (2000: 7) lemos o seguinte texto:

O conhecimento sobre a linguagem, a ser socializado na escola, deve ser visto sob o prisma da mobilidade da própria linguagem, evitando-se os apriorismos. O espírito crítico não admite verdades sem uma investigação do processo de sua construção e representatividade.

O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem.

Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados.

Mediante os fatos de linguagem expostos, cabe, desse modo, à escola trazer para seu currículo aspectos relacionados às novas abordagens de ensino, vinculadas ao contexto moderno, uma vez que todo currículo deve ser flexível, considerando-se os aspectos: histórico, social e cultural da evolução dos conhecimentos, porquanto a aquisição de saberes envolve um processo dinâmico e holístico, conseqüentemente então, envolto em distintas e permanentes formulações, reformulações, reciclagens. Nesse sentido, a área de Linguagens traz para seu bojo as semioses das transformações tecnológicas globalizadas, as quais agregam novos valores culturais e conhecimentos aos que já estão dispostos e, de certa maneira, cristalizados, diacronicamente, criando uma atmosfera de transformações que asseguram a dinamicidade fulcral inerente à vivência social contemporânea.

Assim sendo, todos os setores da sociedade estão propensos à criação e à recriação permanentes, em virtude desse processo de mutação inexorável, a escola também deve acompanhar essas mudanças, vislumbrando desse processo de transformações por intermédio do desenvolvimento de um trabalho com a disciplina Língua Portuguesa alicerçado na teoria dos gêneros textuais, os quais são meios de comunicação que dispõem de um estilo, forma, linguagens singulares, mas com uma plasticidade e mobilidade que possibilitam a reestruturação criativa desses textos afim de que atendam às demandas comunicativas de uma sociedade plural, que vivencia transformações constantes.

Dessa maneira, a sociedade, no âmbito da linguagem, age, transforma, cria e recria os gêneros para o estabelecimento das relações e conseqüentes trocas sociais, as quais promovem ações de linguagem que são consolidadas em distintos textos.

Por conseguinte:

A unidade básica da linguagem é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural,



único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (PCNEM, 2006: 139).

Mediante os aspectos linguístico-textuais aludidos, propõe-se que a área de Língua Portuguesa abra espaço para o aprendizado de múltiplas linguagens, as quais se apresentam tanto nos gêneros verbais, orais ou escritos, que a todo momento emergem do contexto social eivado de situações interativas, como também nos gêneros multimodais, os quais agregam inúmeras formas de comunicação, como a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, que podem proporcionar atividades variadas com o uso da língua em tempo real ou não. Em vista disso, o sistema da língua dispõe de um fortuito conjunto de elementos que, se manuseado de maneira coerente, dá origem a distintas formas de comunicação que oportunizam o uso de vários recursos para o processamento de informações que convergirá na construção de gêneros textuais multimodais com o fim de se estabelecerem as relações sociais. Acrescente-se a isso que:

No campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais, etc. A estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal constitui sistemas arbitrários de sentido e comunicação. A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social.

Podemos assim falar em linguagens que se confrontam, nas práticas sociais e na história, e fazem com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas.

Nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados e são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas, etc. (PCNs, 2006:6)

Nesse sentido, em um panorama social marcado pelo ato imediato de informação, a reflexão sobre as múltiplas formas comunicativas e seus sistemas de organização é mais do que uma necessidade; é, na verdade, uma garantia de participação ativa na vida social e uma validação da cidadania desejada. Por isso, cabe à escola deflagrar a oportunidade de contato do aprendiz com as distintas linguagens emergentes na sociedade, por meio da democratização de seus usos, consolidados nos textos que são atualizados socialmente a cada instante, uma vez que conviver com as várias possibilidades que o uso da tecnologia oferece, constitui um direito social do cidadão.

O reconhecimento desses princípios, por conseguinte, faz parte de um momento de reflexão que exige um novo proceder da escola, voltado para a objetivação de suscitar competências e habilidades sociais, cognitivas, motoras, afetivas e intersubjetivas, por intermédio de uma intervenção pedagógica que vise ao aprofundamento dos saberes

considerados escolares e daqueles trazidos do cerne social, ampliando, assim, as vertentes de atuação social dos estudantes.

Sabe-se que na vida em sociedade, inúmeras ações de linguagem entrelaçam-se a vozes discursivas oriundas de ambientes diversos, que suscitam práticas sociais marcadas histórica e culturalmente, o que demanda que os seres envolvidos nesse processo de interação estabeleçam uma corrente de sentidos envoltos em aspectos sensoriais e cognitivos, resultantes de sua experiência múltipla no vértice da vivência físico-social. Dessa maneira, o contexto é constituído por interações sociais, ao mesmo tempo constituídas por trocas comunicativas transpassadas por conhecimentos que exigem o reconhecimento de códigos e símbolos variados, os quais são utilizados para o estabelecimento desses contatos e permitem a atribuição de sentidos para os textos utilizados nessa relação, esses sentidos são considerados faculdades cognitivas compartilhadas pelos interlocutores e promovem os ajustes e entendimentos relacionados aos acordos sociais estabelecidos pelos cidadãos nas ações de linguagem instituídas e confabuladas nas esferas sociais.

Esses recursos simbólicos representativos das relações sociais são criados e recriados no bojo das convenções instituída se padronizadas pela sociedade. Mediante os fatos expostos, verifica-se que é nesse contexto de variadas e indistintas interações e trocas sociais que se estabelecem as escolhas e combinações de elementos linguísticos, semióticos ou não, organizadores dos variados discursos que legitimam a necessidade comunicativa do homem.

## **2.2. O Ensino de Língua Portuguesa dos Institutos Federais de Educação**

Cada vez que surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação surge, também, um ambiente de intranquilidade para todos aqueles - educadores e agências educacionais - que lidam com a problemática da educação e do ensino. Além do que, a própria sociedade nacional questiona-se quanto à real funcionalidade do cânone legal. No fundo, os questionamentos se orientam pelo desconforto que toda mudança traz. Não apenas porque, sob o ponto de vista das externalidades, busca-se um ordenamento diferente, uma reorganização, mas também, e sobretudo, porque se está inaugurando uma nova rota para a operacionalização de valores na prática escolar. Ou seja, implanta-se um processo de substituição de 'convicções' sobre novas bases axiológicas. Moaci Alves Carneiro(2012:19)

O ensino de Língua Portuguesa, de modo geral, na atualidade, descortina o tradicionalismo revestido pelo ensino de regras e passa a moldar-se conforme o pragmatismo, que focaliza as atividades interativas humanas, estabelecidas por meio da comunicação concretizada em forma de textos diversificados, permitindo ao sujeito interferir no mundo que o cerca, gerando conhecimentos, alcançando uma autonomia relativa frente às realidades que se apresentam complexas, diante das mudanças recorrentes, vivenciadas em um momento

globalizado e tecnológico. Tendo em vista tais considerações, veja-se a ressalva que os PCNEMS verbalizam a esse respeito:

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretam, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua - e, mais amplamente, da linguagem -, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. (2006:18).

Dessa forma, a língua portuguesa, em sua especificidade, exige que haja uma compreensão das relações subjacentes às estruturas sociais e às práticas sociodiscursivas inerentes à sociedade. Considerando-se esses fatos linguístico-sociais, as instituições federais organizam suas bases curriculares no âmbito do eixo de linguagens, direcionando o ensino para leitura, interpretação, produção de textos, bem como para o reconhecimento e emprego dos aspectos linguísticos recorrentes nessas formas comunicativas. Além disso, há uma preocupação com a preparação profissional e cidadã do aluno, o que demanda conhecer, aprender, ler, produzir, ter domínio de gêneros diversos e específicos, voltados para áreas profissionais específicas ou não. Em vista desses fatos mencionados, a Lei 9394, de 20/12/96 prescreve os seguintes aspectos a considerar:

(...) a educação profissional (cf.Art.39) torna-se complementar à educação básica. A complementaridade aqui significa que as duas se inter-relacionam e se articulam no bojo de um processo epistêmico no qual os conteúdos disciplinares são trabalhados através de uma abordagem relacional em que a prática escolar estabeleça interconexões e passagens entre os conhecimentos acadêmicos, técnicos e tecnológicos. Nesse processo, o papel do professor é mediar as relações de complementaridade e de convergência.

Assim entendido o Ensino Médio, enquanto organização curricular, passa a constituir plataforma acadêmica indispensável para qualificação profissional para o conseqüente exercício de profissões técnicas. (1996:295)

Levando-se em conta esses aspectos, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico com a disciplina Língua Portuguesa, que enseje o uso proeminente da língua em cada esfera de ação humana. Sendo assim, a prática de ensino da língua deve estar relacionada à educação linguística do aluno, ao estudo de gêneros textuais como também direcionada para a formação profissional e cidadã do aprendiz, as quais são consolidadas e legitimadas no aporte filosófico da instituição de ensino.

Nesses termos, em face dos aspectos apresentados, observa-se que essa é a vertente pedagógica que se delinea no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia, alvo desta pesquisa, pois como subscreve o art. 6º, Das Finalidades e Características dos

Institutos Federais, Lei 9.394 de 20/12/96 (p.331).

I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Considerando-se esses fins formativos, as bases tecnológicas que constituem o currículo dos cursos da modalidade integrado da instituição pesquisada são: Alimentos, Edificações, Redes de Computadores e Mineração. Essas vertentes de conhecimento levam em conta tanto a formação profissional como a cidadã, por isso mesclam em suas linhas teórico-filosóficas conteúdos do currículo do ensino médio e profissionalizante, interligando o ensino de língua portuguesa às especificidades de cada curso de formação oferecido por essa instituição de ensino, visto que são trabalhados eixos de conhecimentos voltados para a leitura, a literatura, a produção textual e para aspectos gramaticais.

A essas bases acrescentam-se também as orientações didático-pedagógicas dos PCNs e as abordagens relacionadas à educação linguística para o letramento(s), por meio do acesso a distintos gêneros textuais, que se apresentam híbridos e multimodais, resultantes da profusão acelerada das inovações tecnológicas emergentes. Considerando os argumentos apresentados, CARNEIRO, (2012:302-303) destaca sobre o art. 36 B, acerca da educação profissional técnica de Nível Médio, da Lei 9.394 de 20/12/96 que:

Este artigo produziu mudanças estruturantes na educação profissional técnica de nível médio, valorizando o currículo integrado ao ensino médio/ensino para uma qualificação profissional, dentro da visão politécnica Gramsciana de educação. Na verdade, formação técnico, profissional fora de uma visão finalística de educação geral, não é educação e, sim, treinamento. Esta compreensão é estratégica, sob o ponto de vista de uma sociedade democrática e de uma cidadania política solidária e produtiva.

No novo palco da educação profissional, rechaça-se a ideia de mero treinamento do trabalhador, de trabalho a cerebral e, portanto, da qualificação de alguém destituído do conhecimento de sua ocupação, atuando como autômato ou robô e ‘reduzindo as operações produtivas, apenas ao aspecto físico-maquinal’ (GRAMSCI, 1976: 397). Aqui, o Ensino Médio é componente inafastável da educação básica, em cujo eixo central posiciona-se. Trabalho como processo de emancipação humana e de cidadania política.

Pode-se dizer que ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas escolas, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa a fim de se atingir os objetivos propostos pelas diretrizes educacionais e orientações curriculares para o ensino médio, pelos PCNs e pelas práticas inovadoras de educação linguística. Pois como verbaliza (Antunes, 2009:34):

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas - embora aqui nos detenhamos mais nas aulas de português - tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto falseada. Isto é,

ainda predomina uma concepção de língua como sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, 'inodora, insípida e incolor'. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas.

Não obstante a essa realidade, algumas mudanças na prática já começaram a ocorrer, uma vez que não é mais possível ficar alheio às mudanças que vêm se configurando no panorama educacional como um todo.

Nos institutos federais, um aspecto que contribui para esse quadro de morosidade nas mudanças de paradigmas de ensino, é uma ideia pré-concebida sobre o ensino de língua portuguesa nessas instituições de ensino que promovem educação profissionalizante, visto que é pensado para esse ambiente de aprendizagem um ensino instrumental da língua, em que a base recai sobre uma aprendizagem mecânica e sintetizada de regras gramaticais, e a produção de textos fica restrita a cada área de formação institucionalizada pela unidade federal de educação, ciência e tecnologia de cada estado.

No caso da instituição pesquisada, no que se refere às especificidades dos cursos ofertados, os gêneros comumente mais explorados, conforme leitura das bases curriculares propostas pelas disciplinas que compõem a base comum e diversificada, como também a base específica de tais cursos, podem assim ser elencados: relatórios, artigos, fichas técnicas, projetos, pesquisas, portfólios, organogramas, resenhas, protótipos de plantas de casa, receitas culinárias variadas, infográficos, mapas conceituais, mapas de minas, manuais de instrução para operação de máquinas tecnológicas e ferramentas, banner, folders, entre outros. Todavia, há uma preocupação com a formação do aluno para além da mera profissionalização, em virtude de que a instituição procura seguir o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a educação profissional da contemporaneidade, e o próprio alunado possui interesse de prosseguir seus estudos nas áreas estudadas como também anseia buscar complementação em outras áreas de estudo. Esse fato faz com que o ensino na instituição tome novos rumos, os quais transpõem modelos clássicos de ensino voltados apenas para profissionalização do estudante.

Como o Instituto Federal em questão ainda é incipiente em suas ações, pois as iniciou em 29 de dezembro de 2008, conta, apenas, com seis professores de Língua Portuguesa, os quais, em comum acordo, elaboram práticas didático-pedagógicas de ensino, considerando os multiletramentos, por intermédio do contato do aluno com gêneros textuais cotidianos e específicos, os quais funcionam, nesse contexto de ensino, como instrumentos de

aprendizagem das variedades linguísticas e dos aspectos gramaticais de uso da língua que circunscrevem a sociedade amapaense, bem como a sociedade brasileira. Para tanto, faz-se imanente a construção de uma proposta curricular que leve em consideração as prescrições do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2012: 47).

(...) uma proposta curricular que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, visando explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, bem como desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos educandos, concretizando assim o objetivo da educação integral.

Tendo em vista esses princípios norteadores para os cursos técnicos do Instituto Federal do Amapá, a proposta curricular instituída pauta-se numa perspectiva de formação cidadã, humanística, holística e profissional, coadunada com princípios sócio-político-culturais, que promoverão uma ação autônoma do estudante, dentro de espaços sociais produtivos, voltados para a história e a cultura nacional e, também, do estado, especificamente, do entorno do IFAP. Por conseguinte, esses parâmetros educacionais são alicerçados em diretrizes pedagógicas estruturadoras dos institutos federais.

Em razão disso, acreditamos que o ensino que se desenvolve e que se almeja alcançar nessa instituição, conforme o currículo que se propõe até o momento, abrange uma formação cidadã que impulsiona um saber alicerçado por reflexões, curiosidades, indagações, desafios, exigências, estímulos que oportunizam, dessa maneira, novas aprendizagens com parâmetros interdisciplinares e contextualizados.

Sendo assim, o ensino encaminhado por essa instituição confere respeito aos princípios da diversidade cultural nacional e estadual, buscando da melhor maneira possível, considerar uma equidade na valorização das distintas culturas propaladas no país e no próprio estado do Amapá.

Os cursos criados e ofertados na instituição tentam, de alguma forma, atender às demandas de um estado que está em processo de desenvolvimento e crescente reconhecimento social, econômico e cultural, na região norte e no Brasil, pois, em tais cursos, são consideradas as vertentes profissionalizantes locais e nacionais.

Para tanto, o Instituto Federal implementa um currículo de ensino condizente com o tempo atual, garantindo o acesso, a permanência e o suposto sucesso do aluno no mercado de trabalho local, regional e nacional. Nesse sentido, oferece cursos que seguem um perfil de formação profissional atualizado, conforme os diferentes eixos tecnológicos legitimados na

contemporaneidade nos currículos, os quais assumem a filosofia das novas perspectivas de ensino, que são constituídas por uma riqueza de informações oriundas da diversidade de disciplinas do núcleo comum e específico que o estruturam.

Dessa forma, essa instituição de ensino garante a articulação entre ensino, pesquisa e inovação tecnológica nos diferentes níveis de ensino, fomentando aspectos que suscitam a verticalização do ensino oferecido a fim de fortalecer a criação e a promoção de programas inter-relacionados com as demandas sociais do estado do Amapá. Em vista disso, o processo de ensino-aprendizagem organizado com a finalidade curricular exposta, cuja natureza é sociointerativa e de dimensão contextualizada às inovações tecnológicas, ocorrerá, vinculado à apropriação de significados consolidados não só na formação profissional do cidadão como também na sua formação integral, com vistas à inserção profícua de seu alunado em uma sociedade estruturada com uma diversidade imanente, portanto, multicultural.

Assim, um trabalho pedagógico com gêneros textuais poderá suplantar o alcance desses objetivos traçados pelo Instituto Federal em questão, uma vez que toda e qualquer ação humana acontece, como destaca Bakhtin, por intermédio da linguagem, a qual se manifesta por meio de textos, os quais são estruturados por intermédio do uso plural de uma língua, a qual é o estandarte do sujeito, do grupo social, da nação que busca de forma integralizada evoluir, galgar novos rumos para seu desenvolvimento, por meio da interação sócio-histórico-cultural.

A escola propiciará um ensino mediado por novas perspectivas de aprendizagem, em que a reflexão e a criticidade serão instituídas e solidificadas pela diversidade de textos aos quais os alunos serão expostos; logo, essas modalidades comunicativas funcionarão como instrumentos de ampliação e de aprimoramento da competência discursiva desse sujeito-aluno, o qual, como já fora mencionado em outros pontos desta pesquisa, no contato com os diferentes textos, tomará consciência dos diversos domínios discursivos que estão presentes na estruturação da sociedade e, portanto, perceberá que deverá saber fazer uso adequado dessas formas de expressão nos eventos linguísticos dos quais participará, visto que essa ação consolidará sua inserção e atuação no meio social.

### **2.3. Ensino de Língua Portuguesa e Transposição Didática**

A transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar se dá primeiro com a definição da parte que será prioridade absorver. Depois, faz-se um apanhado da totalidade do conteúdo científico a fim de mostrar a sua amplitude. Essa visão mais ampla precisa ser, no mínimo, projetada para que

o aluno perceba que o horizonte é bem mais distante, mas que será, aos poucos, apropriado por ele.

No momento dessa definição, que é o recorte a ser dado pelo professor, extrai-se um objeto, uma prioridade, um enfoque.

De posse dele, é possível começar a percebê-lo na sua totalidade. Daí, então, prosseguimos na busca de um centro de onde partiremos para compor a área a ser coberta por aquele recorte.

Inicialmente, essa é uma dinâmica que parece muito complicada, mas aos poucos os professores, não importa o nível em que estejam, começam a ver as coisas mais claramente. Geraldo Peçanha de Almeida (2011: 48).

Ao se fazer uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa na sociedade contemporânea - tecnologicamente complexa e globalizada - percebe-se, então, a necessidade de práticas de linguagem coerentes com esse contexto, em que os meios midiáticos se desenvolvem de forma muito rápida, exigindo habilidades para saber lidar com os múltiplos conhecimentos que surgem por meio de ações de linguagem, as quais oportunizam as trocas sociais e o contato com as inovações. Dessa forma, a escola e os professores de Língua Portuguesa têm a função de traduzir os conhecimentos científicos resultantes desse contexto social dinâmico para serem transpostos aos alunos de maneira sistematizada, dinâmica e satisfatória, a fim de que sejam aprendidos, construídos e reconstruídos por esses atores sociais para a consolidação de sua autonomia cidadã, pois é agindo sobre o mundo que o estudante fortalecer-se-á e aprimorará seus conhecimentos para atuar de forma reflexiva e crítica diante das situações, eventos e práticas que circunscrevem a vida em sociedade. PCNEMS (2006:35) sobre esse aspecto salientam que:

(...) Cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. A assunção desse expediente pela escola é algo de fundamental importância na organização de seu projeto pedagógico, uma vez que a proposição de conteúdos a serem ensinados em qualquer modalidade de ensino, assim como a abordagem metodológica que lhes deve ser conferida, são uma ação que traz à tona, de uma maneira ou de outra, a concepção de que a escola possui dois papéis, de aluno e professor e do que vêm a ser ensinar e aprender; o conteúdo ou o objeto de conhecimento; a produção e socialização de conhecimentos; os eventos/práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizado (ou não) com o seu tempo.

Observa-se, deste modo, que a incumbência responsiva dada à instituição escolar e ao professor, não é uma tarefa muito fácil, visto que engloba uma variedade de dimensões sociais, culturais, regionais, espaciais, políticas, etárias, institucionais e instrucionais, aspecto factual que apresenta um grau particular de complexidade em seu percurso condutor de saberes. Em vista disso, cada área de conhecimento tem a sua especificidade teórica, o que exige dessa instituição domínios plurais de saberes, os quais estão subjugados aos contextos histórico, social e cultural vivenciados. Para tanto, o trabalho com os gêneros pode ser uma proposta que engendre alguns desses diferentes contextos e



conhecimentos, pois os textos são meios de difusão de pensamentos e ideias, situados sócio-historicamente; por conseguinte, dispõem de variadas formas de conhecimento vinculadas a distintas áreas.

Assim sendo, sabe-se que é por meio de textos que o homem interage socialmente e tem acesso a saberes diversificados; todavia, o professor, a escola e o próprio sistema educacional apresentam, em alguns casos, resistência para lidar com as emergentes inovações, por serem estas provedoras de mudanças, situação que gera um certo desatino, em decorrência de tirar as pessoas de uma zona de conforto já, de certa maneira, formada, conduzindo-as a situação novas, as quais promovem a princípio insegurança, alguns receios de saber lidar com elas. Esse aspecto é evidenciado na própria realidade educacional brasileira, na qual, apesar de ocorrerem mudanças constantes, fato que demanda um domínio sobre os novos recursos materiais provenientes da emancipação tecnológica que vem ganhando espaço nesse contexto sociocultural, nesse sentido, os indivíduos não conseguem adaptar-se facilmente a essa nova realidade. Diante disso, vários desafios aparecem no percurso do processo de aperfeiçoamento e adesão da escola às mudanças resultantes da implementação das novas tecnologias, um deles é difusão, quase que ininterrupta, de informações, as quais surgem a todo instante. Este fato instaura questionamentos e dúvidas sobre as formas de reorganizar o currículo escolar, respeitando o perfil cognitivo dos alunos e as realidades sociais e culturais desses aprendizes, uma vez que o ambiente escolar como um todo deve estar preparado físico, intelectual, psicológico e materialmente, como também estar predisposto a receber propostas educacionais inovadoras.

Em razão disso, não obstante ao novo panorama emergente, a educação brasileira caracteriza-se por mostrar certo comodismo, em função de estar sempre em busca de materiais prontos, como, por exemplo, o livro didático escolhido e trabalhado pela instituição de ensino; que, em muitos casos, é o único meio utilizado pelo professor para a elaboração de sua proposta de trabalho. Todavia, nós precisamos estar permanentemente atentos às exigências que se apresentam na realidade global, brasileira e local, visto que essas determinações resultam em atividades muito complexas, as quais requerem conduta dinâmica, holística e desafiadora, devido às diferenças de credo, culturais, contextuais, históricas e cognitivas que permeiam os ambientes sociais e são, dessa maneira, inevitáveis.

Sobre o exposto acima, Roxane Rojo (2009: 106-107) afirma:

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em

contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Diante desse cenário de intensas transformações, o professor ainda tem que lidar com uma crescente desvalorização de seu papel social, o que, de alguma maneira, influencia no desenvolvimento de seu trabalho uma vez que esse profissional se vê sem um direcionamento para atuar em sala, ou seja, sem parâmetros de trabalho adequados porque os materiais e as orientações organizados e postos a sua disposição trazem propostas pedagógicas que, em muitos casos, estão aquém da realidade vivenciada por eles e pelos alunos. Como já fora destacado, a diversidade é inerente aos contextos sociais e; por isso, representam, muitas vezes, barreiras na condução do trabalho do docente; mas, dependendo das características da escola e do professor, pode também constituir uma dificuldade relativa frente às circunstâncias que se apresentam, visto que não há uma receita pronta voltada para o trabalho a ser realizado. Contudo, há exemplos registrados em obras destinadas ao professor, como *Análise de textos: fundamentos e práticas* (Irandé Antunes, 2010) e *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa* de (Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kesch, 2012) que podem ser adaptados, desde que, haja vontade, predisposição e o apoio da escola para que essa tarefa seja realizada de uma forma satisfatória. Irandé Antunes, nessa mesma obra, tece uma crítica aos professores sobre as dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa, Leia-se:

Por vezes, os professores se queixam de que, no momento, não sabem mais como ensinar a língua ou o que fazer em sala de aula. Não me parece que os professores tenham razão para se sentirem tão desorientados assim. Já são tão comuns as indicações de outros rumos, de outras perspectivas e, conseqüentemente, de outras atividades! (2010: 67)

Conquanto, no Brasil, já se nota uma emergente e progressiva mudança nos paradigmas de ensino uma vez que no campo da educação, muitas áreas de estudo vêm buscando fortalecer meios de aprimorar propostas de ensino, que dão espaço para inovações didático-metodológicas, as quais apontam para novos rumos tendo em vista a aquisição de conhecimentos, os quais trarão resultados ímpares para o desenvolvimento de todas as instâncias sociais do país, como destacam Roxane e Moura (2012:31):

Hoje, no Brasil, é não só perfeitamente possível, como desejável (e, de certa forma, desejada por uma grande parcela dos professores) a adoção de uma didática inovadora. Sentimos uma grande adesão dos docentes aos princípios que subjazem a esse tipo de concepção de educação. Nossos desafios não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim: a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; b) o que mudar (ou mudar) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de 'desempenho', nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula. Mas esses gigantes desafios parecem bem pequenos, se de fato tivermos a adesão

dos professores e alunos a essas ideias.

Nesse sentido, os conteúdos da área de linguagens podem constituir elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais a escola terá a oportunidade de propor ações pedagógicas inovadoras de intervenção didática, as quais disporão, como instrumento de ensino e de aprendizagem, de questões relativas aos novos parâmetros de ensino.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, aos usos da língua, é fundamental o contato e a interação com diferentes contextos, num processo de atualização direcionada aos eventos de interação social concernentes às distintas culturas, aos conhecimentos novos e aos já existentes. Ao mesmo tempo, é indispensável desenvolver questões relacionadas ao trabalho com a análise linguística (elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos, tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situações de leitura ou práticas afins. Tudo isso pode se tornar fundamental no trabalho didático pedagógico da área de linguagens uma vez que esse processo exaustivo de engajamento de conteúdo a realidades culturais e locais demanda empenho, dedicação e disposição por parte do professor e, em especial, da escola.

Para que essas iniciativas sejam consolidadas, é necessário que seja levada em consideração a proposta de Schneuwly e Dolz (2004:36) com sequências didáticas, a qual engloba textos variados com estruturação, temática, composição, componentes linguísticos, suporte, tipos ou sequências que poderão, de alguma maneira, adequar-se às demandas locais.

Nesses termos, esse princípio norteador do trabalho com a área de linguagens é pertinente, como delineiam os PCNEMS:

(...) pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (2006:36).

Ao longo de todo o Ensino Médio, o docente deve possibilitar que o aluno entre em contato com os distintos gêneros que circulam socialmente, apresentando-lhes as características estruturais, linguístico-gramaticais, o formato e o modelo dessas formas comunicativas, desenvolvendo um trabalho que objetive a familiaridade e a aquisição de habilidades para o uso proficiente desses textos, tendo em vista a mobilidade da própria linguagem.

Desta maneira, o aluno poderá ser capaz de fazer uso, de modo adequado, dos diversos

recursos que a língua dispõe na construção de textos orais e escritos com o propósito de veicular determinadas significações e sentidos intencionados em situações variadas e específicas de comunicação; e, ao mesmo tempo, utilizará sua competência linguística para compreender as ideias emitidas pelos texto que circulam no emaranhado das interações humanas e são manifestadas pela linguagem contextualizada sócio-historicamente.

Assim, não há como a escola não dispor de um trabalho que dê prioridade ao estudo dos gêneros textuais. Ainda que, essa estratégia metodológica não constitua a solução para os problemas educacionais que fazem parte do contexto atual; no entanto, é uma alternativa oportuna e que tenderá a ser enriquecida e aprimorada com novas pesquisas.

Como as realidades sociais passam por constantes mudanças, sabemos que qualquer postulado teórico-científico está sujeito a adversidades e a modificações, mesmo que apresente resistência diante de tal fato, em virtude do receio ao novo paradigma que, de certa maneira, põe em risco suas raízes histórico-culturais.

Em razão disso, as instituições escolares e os professores de Língua Portuguesa procuram organizar suas práticas de ensino por meio de um trabalho ancorado nos múltiplos letramentos, considerando-se a imersão do alunado em eventos comunicativos plurais, o que fundamenta o princípio de uma ação didático-pedagógica com gêneros textuais à luz das diferentes dimensões de uso funcional da língua. Por conseguinte, é interessante reiterar que:

A defesa dessa abordagem implica uma condução metodológica tanto para a realização do trabalho pedagógico como para a proposição de conteúdos - objetos de conhecimento (de ensino e de aprendizagem) - que não pode neutralizar a complexidade de que se revestem as atividades de linguagem - falar, escrever, ouvir e ler -, tomadas ora como instrumento de interação, portanto como objeto de uso, ora como objeto de reflexão sobre os usos e as formas que elas encarnam nos eventos de comunicação. (Idem, 2006: 36-37)

Tendo em vista os aspectos considerados nesta pesquisa, o professor de Língua Portuguesa, ao apoderar-se dessas constatações ao observar suas inter-relações com o contexto de aprendizagem do aluno, buscará ampliar e aprimorar sua visão de trabalho sob tais perspectivas, percebendo que a prática de ensino com gêneros implicará a compreensão da interface sociocultural da linguagem. Diante disso, percebe-se que esse instrumento de ensino, aliado ao estudo e ao acesso aos textos, revela, de alguma forma, a estruturação da vida em sociedade, a qual é gerida por regras e recursos que impulsionam a criação de formas comunicativas variadas e pode constituir-se em um meio de atribuir sentido a elas.

É nesse contexto que se ratifica que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é um trabalho que pode ter como ponto de partida um olhar voltado para os gêneros textuais.

Olhar este que norteie cada elemento estruturador dessas formas de comunicação e interação para que se alcance uma compreensão mais meticulosa da dinâmica discursiva envolta nos domínios sociais, no interior dos quais os gêneros discursivos com suas formas heterogêneas são inseridos, considerando sua função, primordialmente, comunicacional, por meio de conteúdos, estrutura composicional, linguagem e estilo diversificados, o que, eventualmente, possibilitará ao aluno adquirir as condições necessárias para desenvolver proficientemente outras competências de leitura e escrita, além daquelas que ele já possui.

O domínio dos diferentes gêneros poderá auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, poderá contribuir para que o aluno exercite diversos discursos com autoria.. Nesse sentido, ele poderá ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares, a partir dos quais, poderá falar e escrever com propriedade. Ademais, o estudante, mediante um trabalho com uma prática de linguagem que faz uso de diversas formas de falar e escrever, poderá tanto exercitar a reprodução dessas formas sociocomunicativas como também poderá reinventá-las por meio do exercício de práticas de linguagem significativas, proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

### **CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS PECORRIDOS NA PESQUISA**

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Amapá, a qual é oriunda da antiga Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Foi criada como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 3552, de 16.02.1959. Em vista disso, em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 transforma a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAP), o qual é vinculado ao Ministério da Educação com natureza jurídica de autarquia sendo, então, detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, possibilitando, dessa maneira, instituir medidas que promovam o bom desempenho de suas funções institucionais a fim de que atenda às demandas do estado do Amapá.

O Reitor Pró-Tempore em exercício naquele momento, na instituição, foi nomeado por meio da portaria MEC 021/2009, no dia 07 de janeiro de 2009. Essa instituição educacional atende hoje a Educação Superior, Básica e Profissional, é, portanto, como se afirma no Plano de Desenvolvimento Institucional (2012/10) “uma instância pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, nas distintas modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos”. Por meio de uma prática pedagógica afeita à dinâmica social emergente. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão dessa instituição e dos cursos de Educação Superior, é comparada às Universidades Federais. (idem).

Para que este trabalho fosse desenvolvido e consolidado, buscou-se a efetivação da pesquisa qualitativa de base etnográfica interpretativa, que envolve análise e interpretação de informações e dados, meios que suscitam o fornecimento de respostas ao problema evidenciado e proposto para a investigação: O ensino de Língua Portuguesa intermediado por um trabalho com gêneros textuais pode favorecer o uso de uma metodologia de aprendizagem mais atrativa e dinâmica para o aluno e para o professor dessa componente curricular? Já que em Ciências Humanas e Sociais tenta-se uma aproximação com determinada realidade, neste caso: um ensino de Língua Portuguesa ancorado numa metodologia que focalize sua atenção nos gêneros textuais. Em razão disso, destaco a seguir as hipóteses que guiaram esta pesquisa:

- a) O ensino de Língua Portuguesa por meio do uso instrumental dos gêneros textuais pode ser mais motivador, interativo e significativo para o aluno do que

um ensino tradicional que tenha como foco a transmissão de regras de uso da norma padrão;

- b) O ensino de Língua Portuguesa sustentado pelo estudo da estruturação contextual e linguística dos gêneros textuais como também pela leitura e interpretação dessas formas de comunicação pode ser mais eficiente em termos de aprendizado do que a recorrência a um ensino tradicional de língua que se alia a prescrições gramaticais mecanizadas, em que o foco do ensino é ancorado em normas gramaticais transmitidas por meio de exercícios repetitivos para a classificação morfosintática das palavras e estruturas oracionais.

Tendo em vista as circunstâncias acima supostas, como desenvolvo meu trabalho com a disciplina Língua Portuguesa e Literatura com turmas do curso de Mineração, da modalidade de ensino Técnico Integrado, de 1º e 4º ano, resolvi, dessa maneira, desenvolver um trabalho experimental e analítico com as duas turmas em que atuo, uma de 1º ano e outra de 4º ano.

Esta pesquisa tem como cerne o objetivo de observar se o ensino de língua portuguesa intermediado por um estudo que norteie a leitura, interpretação, estruturação contextual e linguagem dos gêneros textuais é mais dinâmico e atrativo para os alunos dessas turmas, além de intentar validar a problematização que faz parte das indagações que perpassam por esta pesquisa que realizo enquanto acadêmica e profissional que busca aprimoramento na área em que desenvolve seu trabalho pedagógico. Em vista disso, é importante destacar, dentro desse contexto, que me encontro em fase de reestruturação e mudança no que se refere ao uso de metodologias didáticas de ensino nas turmas em que atuo procurando, com isso, aliar minhas aulas a uma metodologia mais interativa por meio da leitura, interpretação e análise específica dos aspectos estruturais da linguagem que configura essas formas comunicativas, bem como da temática exposta em seus contextos.

Para alcançar esse propósito, focalizei minha prática na linha teórica dos conteúdos postulados nas Bases Tecnológicas propostas para o 1º e 4º ano da modalidade Integrado, as quais são um documento elaborado no início de cada ano letivo pelos professores que compõem o grupo de linguagens da instituição pesquisada. Portanto, esse documento foi organizado, em janeiro de 2014, no período de 20 a 24, durante a semana pedagógica. Nesse escrito, são delineados, em tópicos, todos os conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Redação correspondentes aos quatro bimestres do ano letivo e que deverão, por conseguinte ser desenvolvidos.

A fim de desenvolver esta experiência, utilizei apenas as Bases Tecnológicas do 1º e 4º ano do curso de Mineração referentes a 2014. Dessa maneira, para a organização deste trabalho, contei, de forma direta e indireta com o apoio dos outros professores da área de linguagens. Assim sendo, quando nos reuníamos, durante o primeiro semestre de 2014, para discussão sobre conteúdos, rendimento de alunos, paradidáticos, metodologia de trabalho, entre outros assuntos voltados para o desenvolvimento de nosso trabalho, eu buscava estabelecer diálogos com esses colegas, com vistas a perceber se eles compartilhavam do objetivo de desenvolver um trabalho com a disciplina de LP com suporte no estudo dos gêneros textuais, como orientam os PNCs, uma vez que oportunizar estratégias de incentivo à leitura, produção de textos e desenvolvimento da competência linguística de jovens é uma tarefa que requer muita pesquisa, dedicação, empenho e predisposição para saber lidar com as situações distintas que surgem nesse contexto de ensino. Fato que, na verdade, é esperado em qualquer realidade envolve aprendizagem.

Os cinco professores, já me incluindo neste quantitativo, que compunham o Colegiado de Letras, grupo formado pelos professores da área de Linguagens, reunimo-nos em média, por meio de dois ou três encontros marcados todo início de ano. Sendo assim, em janeiro de 2014, marcamos reuniões durante a semana pedagógica, noturno da tarde, momento em que a coordenação pedagógica propunha para acertos e trocas de experiências a fim de que discutíssemos propostas de trabalho, organizássemos as Bases Curriculares, promovêssemos e organizássemos oficinas de aprendizagem, trocássemos ideias sobre os livros didáticos e paradidáticos, entre outros assuntos relacionados ao desenvolvimento de nosso trabalho. Como todos somos professores efetivos do IFAP, todos temos formação tanto na área de Língua Portuguesa como na área de Linguística Aplicada e Literatura. Esse grupo de profissionais era constituído nesse ano por dois mestres e três especialistas.

O propósito dessa ação instituída em um curto período de tempo cinco meses (de fevereiro a junho), que correspondeu aos 1º e 2º bimestres de 2014, era observar o trabalho docente e pesquisar se na disciplina Língua Portuguesa eram utilizados gêneros textuais como instrumento de trabalho por meio da interação com debates relacionados aos aspectos linguísticos, estruturais e semânticos dessas formas comunicativas a fim de que fosse percebido se o uso desses recursos didáticos influenciava, em que sentido, no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa e nas formas de participação dos alunos nessas aulas.

Ao longo da minha prática docente, pude observar que ao se optar por um trabalho com exercícios mecânicos, de classificações gramaticais morfossintáticas, os alunos tanto do



1º ano da forma integrada quanto do 4º ano interagem e aprendem pouco, já que essa forma de ensino, segundo eles, é um tanto desmotivadora por não apresentar dinamismo em seu desenvolvimento. Dessa maneira, percebo que há essa visão negativa por parte dos alunos, devido a essa estratégia não promover a inserção desses estudantes em um contexto de uso e reflexão sobre a língua; como, de certo modo, poderá ocorrer com a prática de ensino com gêneros, em que há a possibilidade de se promover a reflexão a respeito do uso contextual dos aspectos linguístico-gramaticais, de uma forma indireta, sem serem realizadas listas de exercícios, classificações e subclassificações de palavras, orações e textos, bem como com essa estratégia de ensino poder-se-á trabalhar, por outro lado, com questões que norteiam aspectos gramaticais, de maneira mais direta; contudo, não sendo o único alicerce e propósito da atividade desenvolvida.

Essa experiência realizada com as turmas de 1º e 4º ano foi providencial visto que envolveu alunos egressos do Ensino Fundamental e recém-inseridos no curso Técnico do Integrado em Mineração, como também alunos que estão concluindo esse curso. Devo aqui destacar um aspecto importante a ser considerado, o eixo norteador desse trabalho não é dar prioridade a, ou estabelecer uma comparação no processo de ensino-aprendizagem entre os dois níveis de ensino pesquisados; embora tal fator seja inevitável diante da situação vivenciada pelas duas turmas, uma está se estabelecendo na instituição no curso de mineração e a outra está em fase de conclusão desse mesmo curso. Levando em consideração, portanto, os fatos apresentados, observaram-se contextos de aprendizado bem distintos. Em razão disso, para que de fato fossem observados os conjeturados sucessos no modelo de ensino que possui como estandarte os gêneros textuais, foi necessário um trabalho com muito empenho e dedicação por parte dos envolvidos nessa ação, pois nem sempre os alunos e o próprio professor estão dispostos a colaborar. Dessa maneira, ainda que tenham ocorrido, em alguns momentos, algumas dificuldades nesse processo de intervenção e pesquisa, como a não participação de alguns alunos, a dispersão dos grupos, a dificuldade de interpretação e de compreensão do vocabulário relacionadas a alguns gêneros, a falta de energia elétrica, alunos que faltavam, entre outras dificuldades, foi possível desenvolver o trabalho e obter bons resultados nessa experiência.

Não obstante tais percalços, alguns já esperados, outros oriundos da situação estabelecida nas aulas, vislumbrei, mesmo que em um curto período de tempo, respostas positivas na efetivação das tarefas desenvolvidas tanto com os alunos do 1º ano quanto os alunos do 4º ano foram solícitos e participativos, durante as aulas instrumentalizadas com

gêneros textuais diversos, pois os alunos dos dois níveis de ensino, além de terem lido os textos, buscaram pesquisar em outras fontes informações a respeito da temática abordada por esses gêneros, como também tentaram entender melhor a estruturação linguístico-discursiva que os norteava.

Foi interessante perceber que, embora desenvolvamos atividades similares, em nossas aulas, nunca me ative a observar que, dessa maneira, estávamos pleiteando algumas mudanças tão almeçadas pela equipe de profissionais da área de Linguagens.

Para alcançar os interesses e a eficiência desta pesquisa, utilizei com as turmas de 1º e 4º ano gêneros textuais variados: charges, tirinhas, cartazes, notícias, campanhas publicitárias, placas, anúncios, publicitários, entre outros; como fontes para explorar os assuntos de Língua Portuguesa delineados nas Bases Curriculares voltadas para os respectivos níveis de ensino; contudo, procurando não utilizar os textos apenas como pretexto para a explanação de regras. Esses textos, bem como as questões relacionadas à sua interpretação, foram selecionados de acordo com o nível de ensino e a realidade de aprendizagem de cada turma. Seguindo, então, essa prática, distribuí os gêneros para os grupos formados.

A turma do 1º ano era constituída de 43 alunos, os quais, como já fora mencionado, foram divididos em seis grupos com sete integrantes e seis integrantes em um; a turma do 4º ano era formada com 26 alunos que foram distribuídos em cinco grupos estruturados com cinco ou seis integrantes cada.

As atividades correspondentes à interpretação textual vinham alternadas com exercícios gramaticais, já que meu propósito era observar as diversas formas que os alunos tanto do 1º ano quanto do 4º ano buscavam para compreender os usos linguístico-gramaticais contextualizados.

Essas ações didático-pedagógicas correspondiam a um simulacro do modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz ocorreram durante minhas aulas dos 1º e 2º bimestres, as quais eram distribuídas em quatro aulas semanais; por conseguinte, esses eram os momentos em que eu dispunha de tempo hábil para oportunizar o contato dos alunos com um número variável de textos, como os mencionados anteriormente. Para isso, foram utilizadas, então, as aulas correspondentes aos dois bimestres do 1º semestre de 2014, as quais somaram oitenta horas-aula.

Desta forma, para consolidar as ações de linguagem com as turmas, cada grupo de alunos recebeu um texto para efetuar a análise interpretativa bem como recebeu também os

textos que foram distribuídos para os outros grupos a fim de que, quando os alunos de determinados grupos fossem expor suas análises, os outros acompanhassem e pudessem manifestar algumas opiniões, que validariam, ou não, o que fora elaborado pelos colegas. Mediante os fatos expostos, deu-se início às exposições das interpretações por grupo.

### **3.1. Desenvolvimento da Experiência com Gêneros Textuais**

#### **3.1.1. Experiência com a turma de 1º ano**

No caso do 1º ano, proponho aqui exemplificações de conteúdos relacionados à área de Linguagem e Comunicação, que se restringem ao campo da semântica, uma vez que os alunos estavam tendo o contato com essa abordagem teórica por meio de aulas expositivo-dialogadas, nas quais houve a explicação do assunto em projeções de slides, com acompanhamento no livro didático, dinâmica com perguntas e respostas (debate), além de eles terem realizado uma pesquisa sobre o assunto, em gramáticas ou em sites de língua portuguesa na internet, para terem suporte argumentativo no momento da discussão e interação sobre os assuntos explorados, dentre os quais destaco estes: sinonímia, antonímia, ambiguidade, polissemia. Nesse momento, eu expus o conteúdo de forma sucinta, visto que já havia sido explorado em outro momento, assim sendo, fui solicitando a participação do aluno uma vez que ele pesquisou o assunto e, supostamente, leu sobre; logo, poderia aplicar esse conhecimento na atividade proposta. Veja-se, a seguir o exemplo da **Figura02**:



**FIGURA 02.** Patrocínio, Mauro Ferreira. Aprender e praticar gramática: Volume único - São Paulo: FTD, 2011. p. 94.

1. Por ser um cartaz veiculado pela Prefeitura de Natal, qual a principal intenção desse meio de comunicação? Explique, considerando o papel social desse órgão público perante a população.
2. Que problema social é destacado em sua estrutura contextual? Esse problema é vivenciado pela população de sua cidade?
3. Que recurso linguístico foi utilizado para reforçar a expressividade da mensagem transmitida?
4. Descreva as situações-problema flagradas na linguagem não verbal.
5. De que forma as linguagens verbal e não verbal contribuem para a transmissão da mensagem veiculada nesse cartaz?
6. Qual a ambiguidade expressa pelo adjetivo PERIGOSA no contexto do cartaz?

Diante da situação criada, os integrantes do grupo, de forma alternada, expuseram suas considerações relacionadas às questões propostas voltadas aos textos, pois todos os itens delineados: intencionalidade discursiva, interpretação textual, aspectos linguístico-discursivos, linguagem verbal e não verbal, ambiguidade aludem a conteúdos já desenvolvidos em nossas aulas de Língua Portuguesa.

Durante as apresentações orais, em alguns momentos, eu intermediava com contribuições e explicações relacionadas a aspectos teóricos e também fazia alguns

questionamentos e solicitava a participação de outros colegas da classe a fim de que apreciassem o que havia sido exposto e, dessa forma, participassem, interagindo entre si, estabelecendo troca de conhecimentos sobre o assunto em pauta. Todos os aspectos voltados à Semântica foram tangenciados pela exposição interativo-grupal, em que os alunos elaboravam definições, expunham exemplificações e socializavam dúvidas sobre aspectos interpretativos e linguístico-gramaticais do assunto; portanto, compartilhávamos comentários e, de alguma maneira, todos tinham a oportunidade de participar desse processo de aprendizagem.

Assim, posso afirmar que há várias possibilidades de aprendizagem, considerando-se o vetor teórico transmitido, tanto pela professora como pelos alunos que se prepararam para dar explicações sobre os textos e assuntos que foram sorteados entre os grupos.

Como os gêneros foram os expoentes para o desenvolvimento das aulas, eu procurava, com o apoio dos alunos, explicar as características estruturais dos gêneros expostos e, a partir do viés teórico de Bakhtin e do modelo da proposta de Sequência Didática de Schneuwly e Dolz, a qual engloba um número consistente de textos por séries, e do Interacionismo de Vygotsky, procurávamos realizar a abordagem linguístico-gramatical, ancorada na análise interpretativa dos gêneros explorados em cada turma, em particular, conforme os conteúdos propostos e elencados nas Bases Teóricas propostas para cada modalidade de ensino.

No desenvolvimento desse trabalho, eu buscava combinar a prática de ensino de LP, de forma discursivo-interativa, a exercícios considerados mais tradicionais de classificações e subclassificações gramaticais para verificar se a aula fluía melhor com explicação direta de regras ou por meio de um diálogo, em que as regras entravam em discussão, conforme eram apontadas no contexto do gênero textual explorado. Essas atividades foram retiradas de compêndios gramaticais e livros didáticos específicos, destinados a concursos públicos com o fim de saber como o aluno lidava com o aprendizado estrutural da língua, por meio da análise gramatical de frases, de forma bem prescritiva, mecanizada, sem uma reflexão consistente sobre os usos pragmáticos contextualizados dos elementos linguístico-gramaticais.

A seguir, apresento o detalhamento de como se deu a dinâmica pragmática do ensino de Língua Portuguesa por intermédio do uso instrumental dos gêneros textuais como suporte teórico para o aprendizado dessa componente curricular.

### 3.1.2. O da análise da experiência com a turma do 1º ano

Uma vez realizadas as atividades com gêneros textuais pelos grupos, estes escolheram a forma que melhor conviesse para que pudessem expor suas análises. Portanto, o grupo que ficou responsável pela charge “Celular e Direção” (exemplo 1); primeiramente, discutiu entre os integrantes da turma cada questão proposta e, a partir dessa ação, os alunos elaboraram por escrito as respostas.

No momento da oralização da análise, optaram por escolher dois representantes para falar, sendo que, se houvesse interesse e necessidade, os outros colegas do grupo poderiam também contribuir com explicações.

Sendo assim, conforme as questões propostas, o grupo fez a relação do conteúdo com fatos de seu cotidiano, ressaltando o papel social da prefeitura e suas responsabilidades em relação à população, bem como os representantes do grupo falaram sobre os problemas do uso do celular no trânsito de veículos e pessoas, dando exemplos e, inclusive, um dos quais envolveu a atitude irresponsável de alguns de seus pais, os quais manuseiam em algumas situações o celular, quando estão dirigindo, o que gerou bastantes discussões, considerações e contradições, visto que ao pais, segundo eles, deveriam dar exemplos bons aos filhos, algo que a própria sociedade institui como preceito. Esse momento foi bem interessante, pois vi que os jovens não compactuam com ações que infringem normas no trânsito, o qual é muito perigoso.

Ao serem destacados os recursos linguístico-gramaticais, o grupo observou o uso polissêmico do adjetivo perigoso; portanto, percebeu as relações entre o sentido da palavra e o contexto de uso. Os alunos evidenciaram a importância do uso complementar e providencial das linguagens verbal e não verbal para a interpretação e compreensão da mensagem veiculada pelo texto, como também descreveram, de forma explicativa, a elaboração da linguagem, permeada de intenções e propósitos educativos voltados para motoristas; porquanto, tratava-se de uma campanha veiculada na semana nacional de trânsito.

O grupo que ficou responsável pela análise do exemplo 2, o texto humorístico intitulado “Lema da tropa”, teve que explicar de que forma o humor foi explorado e quais os recursos gramaticais utilizados para o alcance dessa estratégia de composição textual. Leia-se o exemplo explicitado pela **Figura 03**:

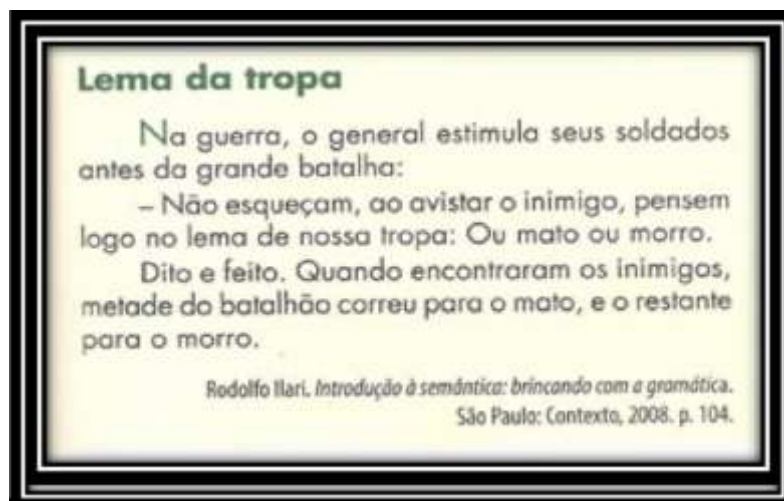


FIGURA 03. Idem: p. 95.

1. Explique como o humor é explorado no corpo textual desse cartaz? Comente de que maneira os recursos gramaticais, nesse contexto, especificamente, voltados para o léxico (palavras homônimas perfeitas) já que há um jogo de significados e sentidos expressos pelas palavras **mato** (verbo x substantivo) e **morro** (verbo x substantivo) foram indispensáveis para que se alcançasse o tom humorístico desse gênero textual?

Os alunos que compunham o grupo destacaram o uso contextual das conjunções coordenativas “ou..ou”, em que um dos integrantes falou sobre o sentido de escolha que esses operadores argumentativos dão ao contexto e destacou, ainda, os sentidos usuais das palavras “mato” e “morro”, como substantivo e verbo, o que tendenciou para a interpretação cômica, relacionada ao sentido adquirido por esses vocábulos nessa situação de comunicação.

O interessante, desse momento, foi os alunos perceberem como a classificação morfológica da palavra e o sentido que ela ganha no contexto de uso contribuiu para o propósito jocoso do texto. Eles destacaram, por meio de observações resultantes da interpretação, as nuances de sentido que as palavras adquirem, considerando-se sua essência singular, de acordo com os contextos em que são inseridas, os quais suscitam outras propriedades de significados possíveis.

O exemplo 3, a tira do mestre de artes marciais, também focalizou a exploração do sentido das palavras, neste caso, destacando-se a antonímia como recurso expressivo. Veja-se exemplo: **Figura 04**



FIGURA 04. Idem: p. 99.

01. Como o jogo expressivo das palavras **antônimas** foi fundamental para o entendimento dos princípios filosóficos transmitidos pelo mestre de artes marciais? Explique.

Nesses termos, os alunos perceberam a combinação indissociável entre as linguagens verbal e não verbal e o léxico, expondo como a organização de uma tira exige um conjunto de recursos integrados harmonicamente ao contexto para que se alcance o propósito comunicativo desejável. Do contrário, o leitor não encontrará sentido, ou seja, não compreenderá a intenção expressa por essa forma de comunicação, já que, quando estamos diante de um texto, é isso que almejamos, desvendar os mistérios envoltos na mensagem veiculada. É como se fosse um quebra cabeça em que cada ideia contida no texto representasse as peças desse jogo as quais, ao serem encaixadas umas com as outras formassem o todo, ou seja, a unidade de sentido expressa, que é o principal aspecto que faz com que um conjunto de palavras contextualizadas seja considerado um texto.

O exemplo da pixação na parede (quarto texto) impressionou bastante os alunos, porque, por ser curto, eles pensavam que não se teria muito o que falar sobre sua organização contextual. Veja-se o exemplo 4 destacado pela **Figura 05**:



FIGURA 05. Idem: p. 100.



1. Qual a intenção comunicativa desse texto? Explique.
2. Nesse enunciado, a presença das duas palavras iguais contribui para tornar a mensagem mais atrativo-expressiva? Explique.
3. Estes vocábulo pertencem a mesma classe de palavras? Sabendo-se que as palavras ganham significados diversos, quando imersas em textos, responda qual o significado contextual de cada uma delas? Explique.
4. De que forma você imagina ser o estilo de vida do seu emissor, diante da realidade que se apresenta?
5. O autor desse texto será um jovem ou um adulto ou essa escolha pode ser relativa, considerando-se a arbitrariedade que figura no estilo de vida das pessoas, no paradigma do mundo moderno? Justifique sua escolha.

Todavia, o grupo teve muito para expor, pois se deu evidência ao léxico e ao papel morfológico da palavra “curto” como adjetivo e como verbo, o que gerou muitas considerações, inclusive, envolvendo o estilo de linguagem expressa pelos jovens, os quais costumam utilizar gírias como forma de consolidar sua identidade social. Mediante tais fatos, o grupo observou que há um ajustamento discursivo no texto da linguagem verbal, esse ajuste circunscreve os participantes do processo comunicativo, as intenções dos interactantes, a situação vivenciada e a operacionalização de escolhas concernentes aos paradigmas socioculturais vigentes e a possibilidade de usos variados da língua, fato linguístico possível pela existência dialética das variedades linguísticas.

O grupo que expôs o último exemplo (o quinto exemplo), o qual dava destaque a dois textos, uma notícia e um cartaz sobre tráfego no Estado de São Paulo, escolheu uma dinâmica de apresentação em que cada texto ficou com um determinado aluno. Veja-se, então o exemplo 5 em evidência na **Figura 06**:



**FIGURA 06.** Idem: p. 102.

1. Considere o trecho da NOTÍCIA e o CARTAZ:
  - a) Que elementos contextuais o levam a compreender o valor do vocábulo

- parônimo TRÁFEGO no texto da notícia?
- b) Por ser uma notícia, qual o tipo de linguagem empregada em sua estrutura contextual, DENOTATIVA ou CONOTATIVA? Por quê? Explique.
  - c) Que situação cotidiana é evidenciada no texto da notícia? Essa situação ocorre com frequência em sua cidade?
  - d) No cartaz, qual é o problema social destacado na campanha? Fale sobre ele. Que solução você proporia para o dirrimir?
  - e) Qual o valor da palavra GRADE nesse contexto?
  - f) Qual o foco temático da campanha promovida no cartaz? Explique-o.
  - g) A palavra TRÁFICO, no contexto do texto da campanha exposta no cartaz, está empregada em seu sentido usual? Explique.
  - h) O verbo DENUNCIAR dirige-se a quem? Esse sintagma verbal estabelece uma ORDEM ou um PEDIDO? Explique.
  - i) Considere a resposta dada a questão anterior e diga qual o MODO VERBAL que possui essa característica?
  - j) Há no texto da campanha do cartaz um teor de indignação? Justifique sua resposta.
  - k) Analise minuciosamente o texto não verbal do cartaz e explique de que forma ele contribui para o reiteração da mensagem instituída pela campanha expressa.

Dessa maneira, o discente que explicou a notícia falou sobre o tipo de linguagem utilizada por esse gênero e sobre a temática destacada em seu contexto, relacionando-os ao cotidiano do nosso estado. O outro discente fez considerações sobre o cartaz e evidenciou o aspecto do uso de uma imagem que atinge a sensibilidade do leitor, no caso, a de um macaco com os olhos lacrimejantes, aliado ao jogo de palavras com sentido pejorativo, estabelecendo a crítica relacionada à situação social exposta nas entrelinhas, que dá destaque à situação de criminosos que ficam impunes diante dos crimes cometidos contra animais silvestres. Os alunos também foram levados a falar sobre o uso contextual das linguagens: denotativa e conotativa, bem como sobre aspectos gramaticais voltados para o sentido das palavras no interior dos contextos, explorando a polissemia contextual da palavra **Grade** e o uso das palavras parônimas: **tráfego** e **tráfico**, outro aspecto levantado foi o da utilização do modo imperativo na constituição da intenção expressa pela campanha veiculada no cartaz.

Um outro aspecto observado pelos alunos que me chamou a atenção, foi o fato de eles perceberem a semiose de textos, que para alguns gerou dúvidas, as quais levaram a discussões para a compreensão do uso dessa estratégia de composição textual, pois nela há o entrelaçamento de textos, característica que está cada vez mais presente nas produções escritas da contemporaneidade e suscita um conhecimento maior, por parte do aluno, dos gêneros que circulam na sociedade, dessa forma, observa-se a necessidade

de letramento(s), ou melhor, multiletramentos. No caso em destaque, os estudantes precisaram atualizar saberes sobre os gêneros notícia e cartaz, com o intuito de tentar compreender a possibilidade de fusão entre esses textos, considerando-se os propósitos a serem alcançados e as intenções subjacentes a esse processo de comunicação.

Com efeito, expliquei para os alunos a plasticidade relativa a alguns gêneros e a possibilidade de recriação que suscitam a criatividade do(s) produtor(es) de texto.

Outro aspecto observado pelos alunos foi a possibilidade de os textos, além de transmitirem informações, virem como forma de denúncia de problemas sociais a fim de se alcançar propósito, que pode ser a dissolução do problema delatado. Desse modo, o aluno, quando, de fato interage com o texto, observa a riqueza de recursos expressivos à disposição no sistema da língua portuguesa, os quais abrangem tanto elementos linguísticos intrínsecos à norma padrão, como a outras variedades da língua, vistas como integrantes dos vários meios de veiculações de conhecimentos, ideologias, delação, pensamentos, ideias, informações, entre outros.

Mediante os fatos expostos, no enlevo desse processo, percebi em vários momentos situações que, por estarmos acostumados a uma rotina, às vezes, não atinamos para elas. Os nossos alunos não são sujeitos destituídos de leitura e informações nem alienados como os rotulamos em alguns momentos. Pelo contrário, eles, se estimulados, apresentam um potencial incrível de observação, interpretação e conhecimento, contudo precisam ser motivados para isso.

Fiquei surpresa com o desenvolvimento desse trabalho com minhas turmas, porque, mesmo sabendo e acreditando na possibilidade de o ensino de LP, desvinculado de práticas descontextualizadas, ser mais proveitoso; logo, menos entediante, pensei que não fosse ter a receptividade esperada, porquanto, foi muito proveitoso, pois os alunos participaram, a meu ver, a contento e desenvolveram todas as atividades propostas com uma dedicação e empenho motivados pela situação criada no contexto de aprendizagem. Desta maneira, tive um outro olhar para meu trabalho e para meus alunos embora saiba que os resultados virão a longo prazo.

Em alguns momentos de reflexão sobre meu trabalho, percebo que, em alguns casos, que o que deixa, talvez, os professores ansiosos, é o fato de almejarem, assim como eu, resultados imediatos, o que não constitui a realidade de um processo de aprendizado que norteia a prática de estudo linguístico por meio do trabalho com os gêneros textuais e

sequências didáticas, por isso não segui literalmente a proposta orientada por Scheneuwly e Dolz sustentada na leitura, interpretação e produção de alguns gêneros textuais, apenas tomei como modelo e fiz uma espécie de ensaio de uma ação que pode ser adaptada a diferentes contextos de ensino.

Por outro lado, ao desenvolver minha proposta de ensino, observei o quanto há de possibilidades para explorar nos alunos pela linguagem, pois tanto a modalidade oral quanto a escrita surgem em várias formas de manifestações, aspecto que torna as aulas mais dinâmicas e afeitas a novas descobertas. Além de, até certo ponto, obterem-se logo alguns resultados relacionados ao conhecimento do aluno, no que concerne aos usos da linguagem, uma vez que o contato deste com as várias linguagens, possibilita-o conhecer e compreender os aspectos norteadores dessas formas de comunicação e, portanto, levam-no a fazer uso delas por intermédio de paradigmas convencionados socialmente.

Nesses termos, posso destacar a necessidade de orientar nossa prática docente com os princípios teóricos do(s) letramento(s) ou multiletramentos já que o aluno precisa compreender como funcionam as diferentes manifestações discursivas que se consolidam nas ações de linguagem e são monitoradas pelos contextos socioculturais estruturantes da sociedade. Por conseguinte, o professor deve ter uma base teórica bem sólida para efetivar a transposição dos conhecimentos científicos sobre o funcionamento da língua, de maneira que alcance de forma proficiente o aprendiz, em vista de que esse estudante, ao longo desse processo, estruture com autonomia os conhecimentos a fim de que possa constituir sua bagagem sociocultural sabendo lidar com as realidades sociais com as quais se defrontará.

No enlevo do momento de grande interação vivenciado com o trabalho com os gêneros textuais exposto nesta pesquisa, a fim de que houvesse continuidade nesse processo de dinamização no encaminhamento da transmissão dos conteúdos gramaticais, houve, por meio de uma sugestão dos alunos e, a partir de uma votação proposta por eles, uma decisão pela elaboração de paródias para dar encaminhamento ao estudo do assunto *acentuação gráfica*. Esse fato norteou uma nova experiência com os alunos, da qual apenas farei menção, sem delineamentos descritivos minuciosos, pois eu quis somente corroborar o avanço alcançado mediante a experiência que teve como instrumento de ensino a utilização de gêneros textuais para a transmissão dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Essa proposta de trabalho se iniciou com a divisão da turma novamente em grupos. Sendo assim, houve a exposição teórica sobre o assunto gramatical como também sobre o

gênero paródia. Essa aula expositiva foi consubstanciada com exemplificações variadas de paródias como também sobre as regras de acentuação . Em seguida, os alunos foram ao laboratório de informática pesquisar as músicas, as quais eles poderiam utilizar para a criação das paródias. Para tal escolha, eles observaram o ritmo da música, a possibilidade de estabelecer trocas de estruturas frasais nominais por verbais, ou seja, fazer a permuta entre frases nominais e frases verbais para inserir ao contexto mais dinamicidade, bem como perceberam a possibilidade de trocar palavras por outras que pudessem rimar. Uma outra questão peculiar a essa busca, esteve relacionada ao engajamento da regra das palavras paroxítonas ao ritmo das músicas. Essa tarefa, segundo eles, foi a mais difícil já que esses tipos lexicais possuem uma regra de uso do acento gráfico mais extensa e complexa, desta forma, o alcance do ritmo e da melodia foi bem trabalhoso com os vocábulos paroxítonos.

Depois de escolhidas as músicas, os discentes estudaram as regras e fizeram as adaptações nos textos e, com auxílio de alguns alunos que possuíam o domínio do manuseio do instrumento violão, ensaiaram para alcançar o ritmo e a melodia musical, sem ferir a essência melódica da canção. Assim, fizemos vários ensaios, durante algumas aulas, até o momento das apresentações, as quais ocorreram durante a segunda semana do mês de junho de 2014, a qual correspondeu aos dias de 9 a 13.

Diante do que foi dito, elenco abaixo algumas produções de paródias construídas pelos alunos do primeiro ano:

### **PARÓDIA 01**

Não Deixa o Português Morrer

Não deixa o português morrer, não deixa o aluno matar, português foi feito de regras, de regras pra gente estudar.

Quando eu ver PROPAROXÍTONA, eu vou lembrar de acentuar, da direita para a esquerda é só contar OXÍTONA, PAROXÍTONA, PROPAROXÍTONA.

Não fica na dúvida, pergunta pra TATIANA, que ela vai te ajudar.

E o DITONGO? Eu vou contar: são duas vogais na mesma sílaba.

OXÍTONA nem sempre é acentuada, urubu é uma OXÍTONA, mas não vou acentuar [Antes de terminar deixo aos IFAPIANOS o meu pedido final] 2X

Não deixa o português morrer...

**(REFRÃO 2X)**

Vou falar aqui meu companheiro, PAROXÍTONA é mais difícil, ninguém sai da escola sem estudar.

O português é cheio de PAROXÍTONAS, o nosso léxico é difícil de estudar.

PANDEIRO é PAROXÍTONA descobri isso ao gritar, pandeiro, vão é absurdo, mas é uma regra.

HIATO são duas vogais em sílabas separadas.

Ao povo que vive em dúvida no português, vou te contar um segredo, tem mais regras pra gente estudar. (2X)

Português, português, cantando eu aprendo mais (2X)

Fluxo das Regras

## PARÓDIA 02

Não saber o português é o mesmo que entrar pelo cano

Se eu não passar de ano

Acho que me mando daqui

Nas oxítonas o EIS o EUS e o OIS lá tem

Mas vindo também

AS, ES, OS e ENS

E as regras das proparoxítonas, é bem simples, pode crê, já tá na pista

Ela é toda acentuada

Na parô, já é um pouco mais difícil, mais o rouxinol sempre vai cuidar disso

Mantendo o estudo, tô firme, notas boas ôôô

Mas quando acaba começo a bagunçar

## REFRÃO

O português é muito

top E a Tatiana é ainda

mais A minha sala é

boa

Vou me tornar um Brouuôôôô

Hoje eu vou estudar, por que o Enem vem

Aonde eu for

Se eu não bagunçar, perfeito vai ser o meu futuro uôôôô

E essa é uma maneira zen

Precisa de interpretação

Se não ficar focado vai perder a razão  
Estudar não é bacana, ir pra escola também não  
Aqui no IFAP tudo é uma confusão

Eu detesto ir pra escola, mas eu abro exceção  
Quando se é forçado se perde a razão  
Sendo assim, vou me matar de estudar  
Por que o Enem vem e eu quero passar

### **REFRÃO**

(O português é muito top...)  
Tudo que eu pedi a Deus foi pra passar  
Mas agora eu quero me mandar  
Serão 4 anos, será que eu vou aguentar?  
TCHAU!

### **PARÓDIA 03**

Vou Dizer  
Eu estudei essas regras de português  
Estudei as parô, e o rouxinol, eu saquei Oxítonas abertas, as, es, os, ens  
Eis, ois, e eu vêm junto também  
Há quanto tempo eu esperava entender o português assim  
Que se encaixasse na cabeça e alegria vem, enfim  
Vou aprender... Êêêê, êêêê  
Vou dizer  
As proparô são acentuadas  
Se não acentuar, elas vão estar erradas  
Quando começar a aula, se não prestar atenção  
Vai se perder  
E, nas aulas, eu vou tentando escrever  
Prestando atenção, para aprender  
A amizade, a professora muda tudo  
Pode crê...

## PARÓDIA 04

Papo Certo (Papo Reto - Charlie Brown Jr)

Oh otário, eu vou te avisar: se não  
aprender, você vai ficar! As oxítonas  
terminadas em “e”, “a” e “o” são  
acentuadas...

Mas eu dei brecha e ela me zerou, porque  
se fortaleceu nas minhas falhas. Ela me  
deu atenção e eu só quis bagunçar...

Eu deixei isso de lado e vou pagar pela  
mancada pode acreditar. Então já era...

Agora eu vou ter que me esforçar pra  
valer... Então já era...

Eu vou ter que estudar de um jeito que eu  
não vou esquecer... Oh otário eu vou te  
avisar: se não aprender, você vai ficar  
Ela falou que eu presto, que eu tenho  
educação e pra socialite ainda tenho  
vocação... Sei que isso tudo é verdade  
mas...

**NA PROPAROXÍTONA NÃO EXISTE  
EXCEÇÃO**

Então já era... Agora eu vou ter que me  
esforçar pra valer...

Então já era... Eu vou  
ter que estudar de um  
jeito que eu não vou  
esquecer... Paroxítonas  
são fáceis de decorar  
em ditongo aberto você  
não vai acentuar. Então  
já era... Agora eu vou  
ter que me esforçar pra  
valer...

Então já era... Eu vou ter que estudar de  
um jeito que eu não vou esquecer.





**FIGURA 07.** Turma de Mineração 1º ano. Apresentação de paródia  
Fonte: acervo fotográfico da Mestranda.

Além da elaboração de paródias, faço também menção a uma outra ação dos alunos, que motivados pelo fascínio desses momentos de criação, propuseram-se a, a partir da leitura dos paradidáticos, criar peças teatrais para consolidar o entendimento da leitura dos enredos correspondentes às obras indicadas para leitura no segundo bimestre.

Constarão, portanto, como exemplificação nesta pesquisa, apenas o registro de duas encenações, as quais assim foram organizadas:



**FIGURA 08.** Turma de Mineração 1º ano. Apresentação da peça teatral  
Fonte: acervo fotográfico da Mestranda.



**FIGURA 09.** Turma de Mineração 1º ano. Apresentação da peça teatral  
Fonte: acervo fotográfico da Mestranda.



**FIGURA 10.** Turma de Mineração 1º ano. Apresentação da peça teatral  
Fonte: acervo fotográfico da Mestrando.

Para o desenvolvimento das peças, os alunos foram divididos novamente em grupos, a escolha dos integrantes para composição do grupo foi arbitrária. Cada grupo foi composto por seis a sete integrantes e cada um possuía a atribuição de fazer reuniões, com relatório do que ocorria durante os encontros e registro de frequência para o controle de participação e do engajamento dos alunos nos grupos. O cronograma desses encontros foi organizado por eles, mediante acordos. As reuniões foram marcadas com o intuito de que os alunos pudessem trocar ideias sobre a leitura do livro e, assim, pudessem criar uma situação voltada para a amostragem das temáticas exploradas.

Os paradidáticos escolhidos foram selecionados do catálogo “Temas & Gêneros” das editoras Atual e Moderna. Todos os livros traziam, em seu contexto temático, assuntos que, de alguma maneira, segundo críticos literários mencionados pelas editoras, contribuem para formação de leitores proficientes e críticos, conciliando-se, deste modo, os tópicos curriculares referentes à área de linguagens como também a diferentes áreas. Os temas ofereciam oportunidades para provocar discussões de assuntos ligados a preconceitos, meio ambiente, relacionamentos pessoais e interpessoais entre outras questões que perpassam por diferentes conteúdos escolares.

As obras propostas para o trabalho que foi desenvolvido no 2º bimestre do ano letivo de 2014, correspondente à segunda quinzena de abril até o final do mês de junho, foram: Anjo de quatro patas, de Walcyr Carrasco, Editora Moderna, 2008; Os miseráveis, Walcyr Carrasco, Editora Moderna, 2012; Três Terrores, dos autores Bram Stoker, Robert Louis Stevenson e Leo Cunha, Editora Atual, 2007; Três Paixões, dos autores Berauld e Gottfried de Strauss Burg, Edmond Rostand e Giselda Loporta Nicoletis, Editora Atual, 2010; Três Mistérios, dos autores Oscar Wilde, Alexandre Dumas e Telma Guimarães Castro Andrade,

Editora Atual, 2006.

Cada grupo ficou livre para criar sua forma de apresentação, mediante a elaboração de um miniprojeto que delinearía a proposta de exposição escolhida por cada grupo de alunos da turma. Todavia, todos os grupo a escolheram o gênero teatro. Os grupos, a partir da temática explorada pelo livro, montaram atos que retrataram trechos das obras e depois fizeram explicações a respeito da temática, fazendo considerações relacionadas a pontos positivos e negativos sobre o enredo do livro, sua estruturação, temática e linguagem, bem como sobre a organização do trabalho e o aprendizado adquirido em sua organização.

O desenvolvimento das apresentações foi bem surpreendente uma vez que os estudantes, pelo que observei, gostam de apresentações teatrais e, portanto, articularam encenações muito criativas e, claro, voltadas para a temática destacada pela obra.

Dois grupos produziram uma apresentação que retratava cenas similares a um programa televisivo de auditório denominado “Casos de Família”, em que os atos apresentados apropriavam-se do tema exposto pelo livro, o qual era problematizado no programa. Ficou bastante interessante e cômico, o que provocou ótimas discussões e interação entre os alunos, bem como o riso, diante das situações inusitadas, esse fato, na realidade, acontece nesse programa: a interação com a plateia.

Durante o desenvolvimento do trabalho com as apresentações teatrais, a turma estabeleceu acordos para o bom andamento do processo das exposições, pois os grupos propuseram-se a contribuir uns com os outros para que tudo ocorresse como fora esperado: com tranquilidade, criatividade e, acima de tudo, com aprendizado, por meio de experiências de aprimoramento para uns e inovadoras para outros que nunca tinham participado desse tipo de atividade nem desenvolvido.

Por conseguinte, ao final desse processo de aprendizagem, em que foram desenvolvidas as atividades com os gêneros textuais, e, claro, envolta em uma miscelânea de desafios e oportunidades para o exercício da criatividade. Tendo em vista tais considerações, percebi que a interação resultante desse percurso estratégico de ensino, promoveu a reflexão e o uso multimodal da língua por meio da adaptação dos diferentes atos de fala aos contextos de atividades linguísticas vinculadas às circunstâncias pragmáticas, ou seja, de uso da língua nas diferentes instâncias sociais, visto que cada ambiente social exige uma forma discursiva singular, que considere os participantes do ato de linguagem e o contexto. Dessa maneira, surge o momento oportuno a fim de serem estabelecidas escolhas e adaptações relacionadas ao

monitoramento dos usos da língua nos distintos âmbitos discursivos e textuais.

O professor de Língua Portuguesa, então, mediante os fatos e exemplos expostos acima, precisa perceber e compreender que o acesso do aluno às distintas formas comunicativas em diversos ambientes sociais, os quais vão de situações de extrema informalidade a situações de extrema formalidade, condiciona o monitoramento dos usos da língua, conforme os atores envolvidos no contexto situacional de interação comunicativa, suscitando, portanto, escolhas linguístico-gramaticais adequadas ao meio. Nesse sentido, o aluno necessita compreender a dinamicidade social, operacionalizando com destreza e proficiência, a elaboração de textos e a compreensão de sua estrutura formal. Diante disso, o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa pode constituir uma alternativa viável uma vez que alcança aspectos importantes do aprendizado necessário dessa componente curricular, como: a leitura, a interpretação, a gramática e a produção textual, sendo assim, esses eixos norteadores são, na realidade, os alvos para os quais devem convergir o ensino de Língua Portuguesa dinâmico e de qualidade.

Com efeito, não há como dissociar o sistema de regras da língua, o qual perpassa pela norma padrão, do processo de criação, estruturação e compreensão de textos, os quais identificam as relações socioculturais. Por conseguinte, dentro desse contexto que envolve uma orientação metodológica sustentada no estudo dos textos, as prescrições gramaticais não podem prescindir de práticas de linguagem que suscitem criatividade.

Com efeito, leia-se o que Franchi (2006:43) postula sobre um ensino de língua que considere o viés da criatividade:

Ela (a criatividade) não pode limitar-se ao comportamento original, à inspiração e ao desvio. Há muita criatividade na loucura e na esquizofrenia, mas também se cria quando se seguem regras históricas e sociais como as regras da linguagem. Há criatividade nas manifestações individuais e divergentes, mas também no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros, que garante o exercício significativo da linguagem.

Foi a partir desta proposta de trabalho com gêneros textuais desenvolvida na Instituição pesquisada, ao longo do 1º semestre do ano de 2014, com o intuito de estruturar este trabalho de conclusão do Mestrado, que vi uma oportunidade de aprimorar minha atuação profissional, pois houve, de minha parte, uma dedicação mais consistente, o que gerou uma motivação em mim, a qual consegui transmitir aos meus alunos.

Essa vontade aflorou, a partir do momento em que senti necessidade de conhecer os possíveis resultados de um trabalho que, de algum modo, já desenvolvia, mas que, no entanto, era apenas, só mais uma tentativa de enriquecer e aprimorar minha função de

professora de língua portuguesa. Na realidade, eu não me propunha a avaliá-lo, como fiz para estruturar esta pesquisa, para saber se era pertinente ou não desenvolvê-lo. Diante desse fato, agora seria diferente, porque teria uma noção clara de que se eu estaria ou não em um caminho certo para alcançar os objetivos de minha proposta de trabalho, a qual, às vezes, fica sem parâmetros inovadores, pois nos acomodamos, em alguns momentos, levados pelo descaso que permeia o panorama educacional brasileiro.

Assim, posso dizer que obtive respostas positivas a respeito dessa iniciativa de trabalho com gêneros, pois as aulas ficaram mais acessíveis aos alunos e eles passaram a acreditar mais em meu trabalho e a corresponder mais em termos de aprendizado e resultados qualitativos no que diz respeito à construção de trabalhos orais e escritos já que a cada novo conteúdo proposto, os alunos buscavam criar uma forma dinâmica para lidar com eles, sem deixar de lado a essência didática do processo de ensino-aprendizagem, e quantitativos no que diz respeito ao rendimento por notas, pois elas melhoraram. Essa proposta que engloba o estudo de Língua Portuguesa por intermédio do contato com distintos gêneros textuais possibilitou aulas mais interativas e reflexivas, em que os alunos discutiam aspectos linguístico-gramaticais apoiados no fluxo do contexto textual, o que facilitou a análise gramatical e a interpretação dos textos no que se refere à exploração da informatividade, intencionalidade, coesão e coerência.

Por conseguinte, cristalizou-se, a partir de então, um ensino com uma perspectiva distante de atitudes dogmáticas as quais ainda circunscrevem muitos ambientes de estudo e que ficam aquém do contexto sociocultural do aluno e até mesmo do professor, uma vez que uma aula mais dialogal e interativa com um docente provocador de situações-problema mobiliza as múltiplas inteligências dos alunos, permitindo trocas de experiências imprescindíveis no percurso que configura o processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1.3. experiência com a turma do 4º ano**

Como o ser humano é por excelência um ser social que estabelece trocas de conhecimento por meio de atos comunicativos, procurei, então, fazer a experiência de se trabalhar com o ensino de LP ancorado nos gêneros textuais, no 4º ano do Ensino Técnico Integrado do curso de Mineração, utilizando-me também de uma estratégia bastante interativa, como ocorreu com a turma de 1º ano. Dessa forma, os alunos tiveram o contato com gêneros textuais diversos: charge, anúncios e campanha publicitários, história em quadrinhos, tiras para o desenvolvimento da leitura e o reconhecimento contextual de aspectos gramaticais

voltados para a sintaxe do período simples e do período composto.

A princípio, solicitei a formação de quatro grupos, três grupos com seis alunos e um grupo com cinco alunos, totalizando um número correspondente a vinte e três alunos, pois três alunos desistiram, por conseguinte, a turma ficou com vinte e três alunos.

A partir da divisão da turma em grupo, fiz uma exposição teórica relacionada a alguns aspectos de assuntos abordados nos 1º e 2º bimestres, os quais destacavam: noções gerais de Morfologia, Léxico, Semântica, bem como Sintaxe do Período Composto por Coordenação e por Subordinação. Essa exposição ocorreu por meio de uma projeção em slides, acompanhada de uma dinâmica com perguntas e respostas, vinculada aos assuntos pontuados.

Nesses termos, a fim de exemplificar e dar destaque a essa dinâmica, eu lançava uma pergunta norteando o assunto e solicitava que cada grupo tentasse dar uma definição acerca da abordagem teórica em evidencia; neste caso, a relação entre os conteúdos relacionados à morfologia, à sintaxe do período simples e composto como também à semântica, ao léxico, à interpretação e ao uso dos operadores argumentativos e os contextos de uso vinculados à situação de comunicação concretizada no gênero textual explorado.

A estratégia para desencadear o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com a turma de 4º ano foi, de certa forma, similar a do 1º ano visto que, primeiramente, expus em slides alguns tópicos sobre sintaxe do período simples e sintaxe do período composto por subordinação, esses tópicos eram voltados especificamente para as orações subordinadas adverbiais. Assim, desenvolvi explicações por intermédio de aula expositiva e dialogal e, a partir daí, houve interação com o posicionamento dos alunos sobre os assuntos evidenciados, sendo que, também fiz algumas colocações, abrangendo aspectos importantes dos assuntos explorados. A seguir, propus exercícios de aplicação da teoria norteando questões discursivas, as quais abrangeram as características estruturais, semânticas e contextuais dos gêneros textuais, bem como questões de análises linguístico-gramaticais, voltadas para os discursos que circunscreviam tais gêneros trabalhados.

Em resumo, esta experiência apresenta as interpretações lançadas nas oficinas que ministrei para meus alunos com vistas a constatar se o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa sustentado na leitura e análise de gêneros textuais é mais proficiente, comparado a um ensino mais restrito a regras gramaticais com ênfase na análise de frases soltas, descontextualizadas, para o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas, as quais se efetivam em diferentes gêneros com funções expressas explícitas e implícitas

configuradas numa multiplicidade de linguagens e sentidos que a tecnologia hoje disponibiliza nos textos que servem de suporte para as atuações sociais. Ao mesmo tempo, eu trouxe à tona algumas reflexões suscitadas a partir das conversas informais sobre o ensino de Língua Portuguesa com professores em exercício e aspirantes à docência na mesma área de conhecimento.

### 3.1.4. Detalhamento da análise da experiência com a turma do 4º ano

Para a escolha dos gêneros textuais para o desenvolvimento do trabalho com as turmas de quarto ano, partiu-se de modelos de comunicação acessíveis ao contexto sociocultural do aluno a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse sem grandes percalços, evitando, dessa forma, dificuldades interpretativas.

É claro que essa estratégia de ensino não se restringe a trabalhar apenas com textos conhecidos pelo discente, mas há momentos em que o professor, com certeza, apresenta gêneros textuais menos comuns ao ambiente sociocultural do estudante. É essa dinâmica de contato com distintas linguagens que, supostamente, enriquece o fluxo de conhecimento desse aluno.

Diante do exposto, o primeiro exemplo de gênero explorado na turma de quarto ano foi uma charge (exemplo 1), que suscitou dos alunos pontos de vista críticos sobre o tema *Meio ambiente*. Veja-se o exemplo 1 desenvolvido com a turma de 4º ano:



**FIGURA 11.** Patrocínio, Mauro Ferreira. Aprender e praticar gramática: Volume único - São Paulo FTD, 2011. p. 474.

1. Sabe-se que o homem é o principal agente danificador do meio ambiente, e o gênero charge por ter como uma de suas características contextuais a crítica a situações sociais; portanto, diga de que forma esse gênero apropriou-se desse problema socioambiental para explorar o humor? Explique tal estratégia, a partir da escolha lexical do substantivo

**retirada** e do adjetivo **sustentável** utilizados no texto verbal, como também da situação exposta no texto não verbal.

2. O verbo nocional **fazer** enunciado na oração: “**Fiz** uma retirada sustentável” é **transitivo direto** ou **transitivo indireto**? Para responder, considere a morfossintaxe do termo que serve de complemento para essa forma verbal: **uma retirada sustentável**.

3. No contexto do texto verbal da charge, o sujeito é classificado como **elíptico**, contudo, se observarmos o texto não verbal, é possível afirmarmos essa classificação para o sujeito? Explique.

Como todos os textos trabalhados foram distribuídos aos grupos, dessa maneira, no momento da discussão, uma das regras relativas ao desenvolvimento do trabalho era a observação por cada grupo da exposição das análises dos textos desencadeada pelos outros grupos, e a apreciação dessas apresentações era manifestada em forma de comentário; portanto, todos deveriam estar atentos às colocações feitas.

Com efeito, o grupo que expôs a análise relacionada à charge estabeleceu a classificação do sujeito, fez considerações críticas sobre a estratégia utilizada pelo produtor do texto na estruturação do contexto com a linguagem mista, bem como com o uso das palavras: *retiradas*(substantivo) *sustentável*(adjetivo). No momento da exposição, um aluno do grupo destacou bem o sentido do adjetivo sustentável, fazendo uma relação com o que a imagem propunha como ideia de sustentabilidade. Os outros grupos apenas ratificaram o que o grupo delineou de forma expositiva, havendo, por conseguinte, um consenso entre as ideias expostas.

O grupo que ficou com os anúncios 1 e 2 (exemplos 2 e 3) teceu considerações sobre o teor apelativo dos textos, focalizando as partes semânticas divergentes entre a ideia de consumo de bebidas alcoólicas e o ato de dirigir, e a existência de veículos que consomem muita gasolina. Vejam-se os textos que destacam os exemplos 2 e 3 a fim de que sejam observadas as considerações destacadas pelo grupo:

#### ANÚNCIO 1

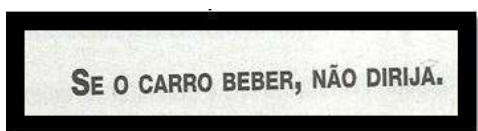


FIGURA12. Idem: p. 479.

#### ANÚNCIO 2

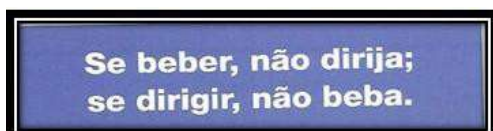


FIGURA13. Idem: p. 479.



1. Sabe-se que há veículos que além das vantagens comuns apresentadas, dispõem de outras, como a economia de combustível. A partir dessa informação, qual a relação da frase do primeiro anúncio com os aspectos informados de forma implícita?

2. Todo texto possui uma função social, no caso dessas campanhas publicitárias divulgadas por meio de anúncios, qual a função desses textos, considerando-se a linguagem de teor apelativo, marcada pelo uso de verbos no modo imperativo e a mescla resultante da multimodalidade dos gêneros, meios de comunicação social considerados abertos, por apresentarem em seus contextos dinamicidade na exposição dos conteúdos e nas formas de veiculação?

3. Qual a condição pressuposta no texto dessa campanha publicitária, prevista pelo uso da oração subordinada adverbial condicional?

4. Comente o problema social evidenciado no texto dessa campanha publicitária proposta por meio de um anúncio.

5. Que solução você proporia para resolver esse problema social tão comum, principalmente, entre os jovens? Descreva-a.

6. Pode-se dizer que as duas campanhas publicitárias expõem um exemplo de paralelismo sintático, uma vez que as orações que configuram seus textos possuem equivalência na organização sintática?

7. Explique por que há a função apelativa no contexto das duas campanhas. Para responder, considere as características de uso contextual dessa função da linguagem.

8. Pode-se dizer que há uma espécie de diálogo nas duas campanhas, o qual é marcado pelo uso das formas verbais no modo imperativo negativo? Justifique a resposta dada.

9. Analisando-se o contexto das duas campanhas, observa-se a propriedade textual denominada **intertextualidade**, a qual se caracteriza pelo diálogo entre os textos, em que um texto aproveita elementos do outro? Explique.

10. Como você percebe nas duas campanhas o uso contextual das orações subordinadas adverbiais condicionais? Explique de que forma elas contribuem para a unidade textual, ou seja, para o estabelecimento de sua coerência comunicativa.

Um dos aspectos levantados pelo grupo foi a identificação da oração adverbial condicional: “Se o carro beber, não dirija./ Se beber, não dirija; se dirigir, não beba.” de uso oportuno para o propósito dos textos, que era conjugar esforços para alertar o receptor sobre duas situações bem recorrentes em nossa sociedade, principalmente, a que envolve a conscientização do motorista sobre o ato de não dirigir, caso tenha ingerido bebida alcoólica, destacando, ainda, o ato de esse problema ser mais evidente entre os jovens. Assim, o grupo explorou bem a intencionalidade da função apelativa do texto, considerando as características que consolidam as campanhas publicitárias, conforme o público que se deseja atingir com esse gênero.

No decorrer da exposição desse grupo, um outro grupo comentou sobre a relação entre os textos, no que se refere à organização das orações e à escolha das subordinadas adverbiais condicionais, as quais estabelecem uma condição proposta ao receptor, percebendo-se aí, o

diálogo entre autor do texto e esse suposto leitor, fato que é ressaltado por Bakhtin e Vygotsky como forma de manifestação de trocas de conhecimento, consolidadas no agir do homem em sociedade por meio da linguagem.

Neste momento, eu interferi ressaltando a característica sociocomunicativa dos gêneros e sobre os aspectos que ratificam a necessidade do estabelecimento de comunicação entre os homens.

O grupo que ficou com o cartaz (exemplo 4) em sua análise interpretativa, verificou a relação de contiguidade entre o texto verbal e não verbal, expondo suas considerações sobre a associação estabelecida entre uma imagem, que apela para a sensibilidade do leitor, por meio da imagem de um macaco com os olhos entristecidos e lacrimejantes, com a boca aberta, como se clamasse por ajuda. Veja-se o texto que evidencia o exemplo 4:



FIGURA14. Idem: p. 541.

1. O pronome demonstrativo **ISTO**, grafado no texto verbal da campanha publicitária veiculada por meio de um cartaz, aponta para um problema social muito comum no Brasil. Dê a sua opinião sobre esse problema e, a seguir, proponha uma solução para ele, redija-a, em forma de texto escrito e envie-a para o site do Ministério do Meio Ambiente.
2. Diga por que o pronome de tratamento **você** denota uma ideia que denuncia um certo culpado para o problema social destacado em seu contexto.
3. Explique por que a **oração** iniciada com o operador argumentativo **porque** é classificada como **subordinada causal**.

Um dos integrantes do grupo evidenciou a culpabilidade que recai sobre o leitor, que é levado a sentir-se coautor do crime relacionado ao tráfico de animais, fator evidenciado no contexto desse cartaz pelo tamanho das letras e pelo uso de uma oração subordinada adverbial causal: “Isto acontece porque você compra”, a qual sinaliza a causa que sustenta a existência

deste crime: o comércio ilegal de animais silvestres. Os outros grupos apenas concordaram com a exposição das colocações expressivo-explicativas.

O grupo da história em quadrinhos (exemplo 5) “mergulhou” profundamente no contexto da situação abordada tanto no que concerne à temática como na ideia deflagrada pelo dito popular “Curto e grosso”. Veja-se o texto do exemplo 5:



FIGURA 15. Idem: p. 554.

1. Explique o sentido que a conjunção “**MAS**” apresenta na fala do último personagem do quadrinho, considerando-se o contexto de cada balão representativo do discurso direto dos personagens dessa sequência narrativa.
2. Qual a relação do título do quadrinho com a fala do último balão? Explique tal relação estabelecendo uma análise do texto como um todo significativo, a partir da soma de suas partes.
3. Quantas orações estruturam o último balão do quadrinho? Para responder a essa interpelação, não se esqueça desta informação: para que se possa notificar o número de orações em um texto, parágrafo ou período, basta contar o número de verbos que estruturam seus contextos.
4. Explique o sentido denotativo e conotativo do título do quadrinho.
5. A realidade contraditória marcada pelo uso do operador argumentativo “**MAS**” nas distintas falas do primeiro personagem do quadrinho mostra uma situação política bem comum, vivenciada por nós, brasileiros. Considerando-se que estamos em um ano eleitoral e você já pode exercer sua cidadania de votar. Como você interpreta esse panorama político e que proposta de solução você daria para que esse estigma político acabasse de vez a fim de que uma nova realidade fosse instalada no país?

Como nosso estado é, de certa forma, considerado pequeno, os fatos propalam-se com

uma rapidez ávida, de modo que a política e os políticos do Amapá assemelham-se a esse quadro demonstrativo explicitado no texto em quadrinho acima no que se refere à conduta dos eleitores. Em vista disso, a discussão sobre esse texto abriu espaço para bastantes discussões, as quais mostram que o jovem não está aquém das situações políticas do panorama político que circunscreve o estado, o país e o mundo.

O uso do operador argumentativo “mas” nas frases: “Quer saber: Eu não confio no cara, mas voto nele!/ Ele rouba, mas faz!/ Ele menti, mas convence!/ Ele é culpado, mas ninguém prova!/ E você, o que acha?/ Acho que você é uma besta, mas não sabe!”, foi bem compreendido no sentido de transmitir ideias opostas uma vez que o grupo, por meio de dois integrantes, expôs as contradições que se sobrepunham às afirmações feitas antes, na fala dos personagens, bem como evidenciou, com proficiência, o sentido da expressão “Curto e grosso” sobre o contexto político delineado no texto.

Diante do exposto acima, um representante do grupo como também alguns representantes dos outros grupos sugeriram como solução para o problema de corrupção demonstrado uma fiscalização mais contundente e eficaz sobre a situação dos políticos, no que se refere a acompanhar se a ação política desses representantes da população corresponde ao que eles enumeraram em seus discursos, enquanto eram candidatos, já que, segundo os alunos, as pessoas acomodam-se e não procuram, desacreditadas que estão na política gerenciada pelo país, ratificar se os políticos estão cumprindo seus papéis sociais perante a sociedade que os elegeu.

Como a turma já estava bem inteirada nas discussões direcionadas a leitura e análise dos textos, o último grupo a expor o trabalho ficou com duas tirinhas (exemplos 5 e 6). Veja-se a 1ª tira que expõe o exemplo 5:



FIGURA16. Idem: p. 520.

1. O que o cão esqueceu-se de fazer? Para responder, considere a ideia que há na sociedade acerca da relação animalésca entre cão e gato.
2. Geralmente, o humor de um texto provém da quebra da expectativa de um fato; portanto, qual o aspecto gerador do tom de humor, no texto em análise e de que forma entra em questão o uso da oração subordinada substantiva completiva nominal para a construção do sentido contextual e para o atingimento do propósito humorístico?

Sabemos que as tiras possuem uma linguagem simplificada, próxima à cotidiana, assim sendo, as considerações sobre os textos apresentadas por dois integrantes do grupo foram bem contundentes, considerando-se a temática das tiras. A do Garfield, por exemplo, como um dos alunos colocou, reitera as artimanhas de um gato preguiçoso, astuto e folgado, que se sai bem na maioria das situações em que se envolve, aspecto que engloba o conhecimento prévio do leitor sobre o personagem Garfield. De tal sorte que, diante de um “suposto inimigo”, no caso, o cão que, de certa forma, é trapaceado pelo gato com a utilização de uma estratégia de boa vizinhança, fazendo com que o cachorro esqueça-se de atuar com sua função convencional de atacar gatos, suas presas preferidas.

Um integrante do grupo explicou que para que o leitor pudesse entender o humor da tira precisaria aprender a relação sintática entre o substantivo “a sensação” e seu complemento nominal representado pela oração: “de que estou esquecendo de fazer alguma coisa”, assim como teria que entender a ligação entre o verbo “esquecer” e a oração que funciona como seu complemento, percebendo-se então que o sentido do texto está ligado também à relação de dependência entre os termos que o compõem; neste caso, representados pelas orações subordinadas substantivas.

A tira do Recruta Zero (exemplo 7) centra sua abordagem temática no assunto do aquecimento global por meio do jogo de sentido expresso pela palavra *energia*. Veja-se o exemplo 7:



FIGURA 17. Idem: p. 552.

1. Como o personagem Recruta Zero apropria-se da polissemia da palavra

**energia** para se beneficiar e não fazer nada?

2. A forma nominal do verbo denominada **gerúndio**, semanticamente demonstra uma ação em curso, logo, de certa forma, caso se considere esse aspecto semântico do uso contextual do gerúndio, ainda que sem fazer nada, pode-se dizer que o Recruta Zero está praticando uma ação? Explique.

3. A fala do Recruta Zero, no segundo quadrinho matemática e linguisticamente denota que valor semântico? Para responder, considere o que você estudou sobre as orações subordinadas adverbiais.

4. Poder-se-ia trocar a forma verbal “**vai aceitar**” utilizada no último quadrinho por “**aceitará**”? Essa troca não implicará prejuízo de sentido para o entendimento do texto, por promover uma incoerência ao contexto textual?

5. Explique, considerando o contexto da tira, por que a conduta do coronel do exército foi pacífica, diante do argumento dado pelo Recruta Zero? Você acha que a conduta dos coronéis do exército costuma ser similar à atitude do capitão da tira? Explique.

Dessa maneira, o estudante responsável por expor as análises desenvolvidas pelo grupo, redarguiu que o uso da oração adverbial proporcional, “Quanto menos energia utilizo, menos eu consumo”, aliado ao valor contextual assumido pelo substantivo “energia”, confere o tom humorístico emitido pelo texto. Também foi observado pelo grupo que a atitude do Coronel, estabelecendo-se uma análise crítica sobre o contexto e sobre a imagem, é discutível, pois, pelo uso dos sinais de pontuação, e, pela análise minuciosa desses dois aspectos mencionados, percebe-se, a princípio, que ele está aborrecido com a conduta do Recruta Zero. Entretanto, no último quadrinho, parece que o argumento do soldado, no segundo quadro, no caso, o uso estratégico da oração subordinada adverbial proporcional, convenceu-o, a ponto de deixá-lo mais tranquilo mesmo diante da atitude questionadora do outro soldado, representada pela fala: “Vai aceitar essa desculpa?”. Não obstante esses fatos, o grupo questionou essa conduta do Coronel por afirmar que essas autarquias militares não agem dessa forma, são mais enérgicas com seus soldados. Por esse motivo, o humor é provocado pela quebra da expectativa, já que pelo senso comum, o coronel teria uma postura contrária e, de alguma maneira, puniria o recruta Zero ou tomaria uma atitude mais severa em relação ao comportamento de inércia do militar.

O grupo ainda percebeu uma relação entre as duas tiras no que diz respeito ao humor, tendo em vista que, em ambas, esperava-se que os personagens agissem de uma maneira, por outro lado, agiram de outra forma totalmente diferente do que era esperado, aspecto que promoveu o humor. Diante disso, como fora observado acima, a quebra da expectativa é o que comumente instala o humor nos gêneros que têm como característica alcançá-lo.

Mediante as experiências expostas, vislumbro o fato de que todo professor de Língua

Portuguesa, longe de exemplificações de conceitos estruturais e redutores de gramática e de



prescrições, pode, partindo da análise gramatical dos recursos mais variados utilizados nos textos, até mesmo com uma simples tirinha ou com um simples anúncio, contribuir, gradativamente, para a ampliação dos meios expressivos orais e escritos dos alunos, de modo que esses estudantes possam alcançar uma compreensão aceitável, consistente sobre a estrutura, forma e funcionamento da língua no interior de um contexto de uso imerso em uma intenção comunicativa particular. A gramática, nesse contexto, tem, pois, um papel importante no ensino da língua, caso sejam bem fundamentados os princípios teóricos relacionados aos usos linguísticos e abram-se espaços variados para o acesso a esse universo da linguagem.

Na realidade, a dinamicidade contemporânea influencia todos os setores da vida. Partindo desse pressuposto, nossos alunos precisam ser ouvidos para que, a partir das suas opiniões e manifestações, possamos refletir sobre elas a fim de aproveitarmos o que foi dito por eles em nossos planos de aula, como forma de buscar novas estratégias de ensino que incluam o discente, tendo como cerne o aprendizado desses atores sociais. De tal modo que, somente assim, alcançaremos nossos verdadeiros propósitos de ensino e aprendizagem, de uma maneira mais prazerosa tanto para nós, professores, como para os alunos, os quais de alguma maneira se sentirão mais envolvidos nesse processo de troca de saberes.

Desta forma, um dos principais propósitos do estudo da língua portuguesa é transpor as fronteiras do que os PCNs orientam para o ensino nessa área e oportunizar ao aluno a compreensão dos sistemas multimodais simbólicos das diferentes linguagens por meio de múltiplos letramentos concernentes à linguagem verbal e não verbal, para que ele perceba e compreenda visões de mundo distintas e possa compará-las, analisá-las e acrescê-las a sua, construindo, assim, conhecimentos novos; por conseguinte, poderemos contribuir para que o estudante constitua seu arcabouço teórico por intermédio de instrumentos cognitivos múltiplos, a fim de que possa operar escolhas adequadas para cada ato de linguagem a que tiver acesso.

Diante do que foi aludido, acreditamos que, somente um trabalho que tenha como alicerces teóricos o Sociointeracionismo de Vygotsky, o Dialogismo de Mikail Bakhtin, o conhecimento das Sequências Didáticas sugeridas por Dolz e Schneuwly, o reconhecimento da necessidade dos Múltiplos Letramentos, o comprometimento do professor e a disposição para aprender por parte do aluno, trará compensações resultantes de méritos alcançados pela construção da autonomia para lidar com as versatilidades da língua.

Dessa maneira, também poderá dispor de sucesso, uma vez que ancorado em um



campo mais amplo que ultrapasse os limites dos fatos linguísticos, o ensino de Língua Portuguesa favorecerá a inserção social do sujeito em diversos contextos sociais, em que há experiências consolidadoras de conhecimentos, fato que possibilita ao homem assumir, de forma crítica, as situações que se apresentem ao universo de seu ciclo vital, pois, quando pensamos não haver mais motivos para buscas e inovações, o campo educacional, o qual se apresenta dialético, encarrega-se de nos mostrar novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem que norteia as componentes curriculares do Núcleo Comum e Específico.

Com a turma de 4º ano da modalidade Integrado, sinceramente, eu já esperava que os resultados do trabalho com a oficina de gêneros fosse profícuo, em virtude de os alunos possuírem uma maturidade e uma experiência maior com os gêneros textuais, a qual se consolidou por meio do contato desses alunos, durante toda sua trajetória escolar, até aqui, com inúmeros textos e contextos. Diante disso, não houve dificuldades no processo de ensino-aprendizagem porque os estudantes desenvolveram interessantes análises e interpretações dos gêneros trabalhados, descreveram e explicaram os aspectos linguístico-gramaticais, sem grandes dificuldades, ainda que, eu tivesse que, em alguns momentos, interferir, lembrando aspectos relacionados aos conteúdos gramaticais explorados. Contudo, bastava eu mencionar algum dado do assunto que os alunos já buscavam em sua memória entender e explicar as razões que justificavam o uso de tal recurso de linguagem na estruturação do gênero, mediante as intenções que o circunscreviam no percurso que norteia as interações sociais subjacentes aos contextos sócio-histórico-culturais.

Por conseguinte, a experiência com o 4º ano foi proveitosa e instigante para mim e para os alunos, que manifestaram entender melhor os conteúdos gramaticais contextualizados, pois a situação comunicativa, ou seja, o contexto norteador do processo comunicativo ajuda a compreender melhor os mecanismos linguístico-gramaticais, facilitando, dessa maneira, a compreensão do próprio texto. Deste modo, constatei que o trabalho com gêneros é um dos caminhos que devo seguir para alcançar meus propósitos profissionais, já que desenvolver a competência linguística do aprendente é uma proposta coerente com as demandas sociais emergentes.

Dessa maneira, após o trabalho desenvolvido com os alunos do 1º e 4º anos da Modalidade Integrado do curso de Mineração, percebi, ao relacionar a experiência com o acervo teórico postulado por Bakhtin, Vygotsky, Scheneuwly e Dolz, Roxane Rojo, entre outros teóricos pesquisados, que é possível o alargamento das expectativas em relação ao ensino de LP numa perspectiva contextualizada, sustentada no funcionamento pragmático da

língua, em distintos contextos, prática de ensino que vai além do que tradicionalmente é prescrito nos livros didáticos gramáticas propostos para análise e interpretação dos gêneros, atingindo o âmbito dos usos reais da língua em distintas situações de interação social.

Como já fora mencionado antes nesta pesquisa, o eixo norteador dela não foi fazer uma comparação entre as duas turmas que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho, o qual teve como principal princípio buscar validar a hipótese de que o ensino de língua portuguesa alicerçado no estudo de gêneros textuais revela-se uma experiência motivadora e compensatória para o aprendizado dessa componente curricular visto que se deixa de lado com essa estratégia de ensino a focalização em um estudo prescritivo e estrutural da língua, partindo-se, dessa maneira, para um estudo mais contextualizado que abrange outros aspectos linguísticos também importantes para o desenvolvimento da competência linguística do aluno. Por outro lado estabelecer um paliativo entre modalidades distintas de ensino é inevitável. Em virtude desse aspecto, observei que das duas turmas em que desenvolvi esta pesquisa, a turma de 1º ano foi a que mais me surpreendeu, já que, pelos alunos serem oriundos de escolas públicas estaduais, pensava, justamente, que eles apresentariam muitas dificuldades de interpretação; pois, quando trabalhei em escolas estaduais, os alunos possuíam inúmeras dificuldades de leitura e escrita. Não obstante, o trabalho com os textos, nessa turma, fluiu bem, sem impedimento para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Muitos grupos do 1º ano buscaram enriquecer suas respostas com informações resultantes de pequenas pesquisas sobre a temática, o gênero estudado e os aspectos linguístico-gramaticais destacados nos textos trabalhados, o que fez com que suas análises ficassem mais contundentes e enriquecidas de conteúdos, pois eu percebi, ao longo do processo das exposições orais e escritas dos alunos, que eles intentaram ir além do que lhes foi solicitado nas questões propostas de interpretação textual e de análise gramatical, uma vez que as respostas dadas e as considerações feitas nelas demonstravam uma segurança não tão observada por mim em outras experiências realizadas nesse nível de ensino.

Desta forma, a experiência de se trabalhar com os gêneros textuais tanto com as turmas de 1º ano como com as turmas de 4º ano foi emancipatória no que diz respeito a minha pretensão de mudança didático-metodológico, visto que, durante esta pesquisa, em cada experiência realizada constatei que é possível trabalhar em parceria com os alunos, desenvolvendo-se aulas expositivo-dialogadas, em que estes são tais qual o professor, agentes do processo de transmissão e troca de conhecimento, trazendo experiências, expondo opiniões

a respeito dos conteúdos linguístico-gramaticais, o que torna a aula mais dinâmica por ser interativo-participativa, surpreendendo, de tal modo, o professor e o aluno; este, por perceber-se incluso no processo de ensino-aprendizagem, aquele, por observar que seu trabalho está trazendo resultados positivos para o aprendizado do estudante.

Posso dizer que esse trabalho desenvolvido com essas duas turmas teve um resultado bom e abriu espaço para que eu percebesse que posso galgar novos caminhos de ensino consubstanciados nos textos, para mim, vértices que sustentam qualquer modelo prático de ensino, uma vez que são constituídos de uma fonte quase inesgotável de conhecimentos relacionados a distintas áreas de ensino.

## **CAPÍTULO IV: REFLITO, LOGO CRIO, TRANSFORMO E INOVO. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS.**

Como ao longo deste trabalho fiz menção a conversas estabelecidas com professores da área de linguagem do IFAP, aspirantes a professor de Línguas do IESAP- Instituto de Ensino Superior do Estado do Amapá - e alunos do ensino médio integrado (IFAP) resolvi, então, explanar um pouco de um assunto que dará sustentação a outro trabalho de pesquisa que pretendo desenvolver, relacionado à reflexão sobre métodos, projetos e procedimentos interligados ao ensino de português, esse assunto perpassa, dessa maneira, pela linha teórica desenvolvida neste, por isso, faço algumas considerações a respeito, intitulado-as:

### **4.1. Conversas com os professores e aspirantes a professor sobre o ensino de Língua Portuguesa.**

Basta de tanto ensino centrado em irrelevâncias e improdutivíssimos, que não servem senão para o dia do exame. Basta de tantas expectativas frustradas, de tantos entusiasmos cerceados, por parte de alunos e professores. Basta de tanto tempo perdido, de tanto esforço, de tanto investimento para nada ou para muito pouco. Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta. (Antunes, 2010:63).

Tendo em vista o contexto atual, atravessado por inúmeras inovações tecnológicas pensadas e projetadas com o intuito de facilitar as relações humanas, as quais intencionam o estabelecimento da vida em sociedade, surgem nesse ambiente as indagações e consequentes reflexões relativas à atuação dos professores, em sintonia com as mudanças sociais geradas pelas transformações resultantes do processo de globalização, pois é, a partir destas inovações que se alargam para todas as áreas, que os docentes sentem a necessidade de fazer parte desse processo, engajando, dessa forma, sua área de estudo nesse universo, é nesse contexto, então, que emerge o professor de língua portuguesa.

Levando em conta as considerações supracitadas, esta pesquisa buscou, junto a professores, aspirantes à carreira de professor de uma Faculdade Privada e a alunos da modalidade integrado do Instituto Federal pesquisado, compreender como esta última instituição, especificamente, na área de linguagens, lida com essa realidade que envolve as transformações no modo de pensar, ser e agir com os usos sociais que podem ser atualizados com a língua nos diferentes contextos sociocomunicativos, uma vez que esse domínio tem

como referência de ensino o desenvolvimento da capacidade que permite ao homem interagir no mundo em busca de evolução e desenvolvimento: a linguagem.

O IFAP possui seis professores na área de Língua Portuguesa, os quais atuam divididos nos quatro cursos da modalidade de ensino Técnico Integrado: Alimentos, Edificações, Rede de Computadores e Mineração do primeiro ao quarto ano do Ensino Médio.

Esta proposta de compartilhar experiências por meio de conversas informais iniciou-se no momento da semana pedagógica e estendeu-se, de forma espontânea, para o 1º semestre de 2014, correspondente aos meses de fevereiro a junho. Ocorria, em situações corriqueiras, de encontros não exatamente marcados com os professores. As conversas aconteciam em distintos ambientes e em algumas circunstâncias, nos corredores, na sala dos professores, na sala da Coordenação Pedagógica, em intervalos de reuniões pedagógicas e até mesmo em reuniões do Colegiado de linguagens, marcadas para tratar de assuntos variados. Assim, eu procurava momentos oportunos para interagir em conversas informais.

No interstício dos encontros, casuais ou marcados, traçava-se um diálogo sobre as práticas de cada um no ambiente de sala de aula para entender como funcionavam na singularidade de cada atuação docente da área de linguagens, as prescrições pontuadas nas bases tecnológicas subscritas nos planos de curso organizados para cada série, considerando-se as peculiaridades de cada curso técnico da modalidade integrado. Sendo assim, os colegas de trabalho narravam situações ou aplicações de práticas de ensino, buscando estabelecer uma troca de experiências a fim de que houvesse um fortalecimento no trabalho conduzido por cada profissional com seu respectivo curso e série, a partir das situações de ensinamentos delineadas particularmente, de tal maneira que cada docente servia como modelo pragmático para o outro, instalando-se uma corrente de ensino-aprendizagem compartilhada, adaptável a qualquer contexto sociocultural.

Após esse momento de diálogo, vieram as reflexões sobre as ideias trocadas, situações e angústias expostas, sugestões sugeridas, entre outros aspectos, o que se transformou em mais um tópico que constituirá a produção de futuros trabalhos de pesquisa. Desta forma, não fugindo do tema que circunscreve esta pesquisa, acrescento-lhe algumas variáveis provenientes de minha experiência e interação com pessoas que compartilham de vivências com a área de linguagem; por conseguinte, leia-se o texto que segue:

#### **4.2. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa após diálogos com professores da área, aspirantes a professor de língua portuguesa e alunos do ensino técnico da modalidade integrado.**

Nos relatos apresentados, encontrei sempre uma ligação entre os métodos de ensino utilizados pelos professores no que diz respeito aos aspectos positivos e aos negativos de atuação em sala com a disciplina Língua Portuguesa. Desses aspectos abordados, percebi que os segundos, na maioria dos casos narrados, focavam-se na receptividade dos conteúdos pelos alunos, que dependendo do dia, estado de espírito, relação interpessoal com o professor, não demonstravam interesse em aprender, mas, como se pode inferir, a partir do que está sendo exposto, essas situações foram relatadas como esporádicas. Os primeiros, os quais são considerados positivos na prática docente, já conflagram ações meritorias desenvolvidas pelos docentes que, após inúmeras reflexões acerca de sua prática, busca aprimorar seu trabalho comungando ideias relacionadas a novas abordagens de ensino de língua mais preocupadas com o uso e direcionadas para o pragmatismo sociocomunicativo e resultam em paradigmas para a adequação e a aplicabilidade em sala de aula visto que, como destaquei, cada professor com sua idiossincrasia e prática metodológica serve, de algum modo, de inspiração, modelo para o outro.

Dos seis professores de Língua Portuguesa que compunham o quadro do Instituto Federal, nenhum destacou a filiação de seu trabalho a apenas aspectos normativos da língua, todos foram unânimes em apontar uma prática de ensino consubstanciada na aplicabilidade de estudo de gêneros textuais, como ponto de partida para a leitura e interpretação, produção oral e escrita bem como outras vertentes norteadoras da língua, em concordância com as orientações dos PCNs.

Assim, durante as conversas, chegamos à conclusão de termos mudado nossos princípios de ensino, a partir do contato com as orientações didático-pedagógicas desses documentos. Todavia, mesmo que as sugestões arroladas nos PCNs tenham servido de portal para mudanças, pontuamos algumas restrições relativas a esses materiais de apoio; como, por exemplo, a ausência de modelos concretos de ensino que atendam às demandas do estado do Amapá. Não obstante tais peculiaridades, sabemos que esses instrumentos didáticos de apoio oferecem somente uma espécie de rota para que possamos fazer um trabalho de transposição didática concernente à nossa realidade sócio-histórico-cultural.

Nesse sentido, também, em alguns momentos dos diálogos ocorridos, falamos acerca das dificuldades de gerir essa transformação, que equivale a selecionar e inter-

relacionar conhecimento científico, acadêmico, adequando-o ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Como sabemos, em sala de aula, exigem-se novos conhecimentos (transformados) com a adoção de novas práticas de ensino (saber efetivamente ensinado), e as possibilidades de acesso à informação e o processo de aprendizagem vão além do que o professor ensina e do que os materiais didáticos propõem como direcionamento para o trabalho com a componente curricular Língua Portuguesa, norteadas com os usos sociais da língua. Dessa forma, é preciso, antes de tudo, atentar para o que Sirio Possenti (1996: 23) destaca quanto ao aprendizado dos seres humanos:

(...) do ponto de vista do ensino (e do aprendizado) é apenas uma questão verdadeiramente importante: como nós pensamos que os homens aprendem? Como os animais, ou de maneira diferente e específica? Uma forma mais sofisticada de formular esta questão talvez seja supor que nem tudo se aprende da mesma forma. Então, a pergunta seria: será que tudo o que os seres humanos aprendem é resultado das mesmas estratégias? Por exemplo, os processos utilizados para transformar alguém num goleiro, num bom cobrador de lances livres no basquete, ou aprender a comer com a faca e garfo sem atrapalhar-se são os mesmos processos pelos quais aprendemos matemática e, principalmente, línguas?.

É interessante perceber que o processo de aprendizagem é dinâmico, não se restringe, apenas, a exaustivos exercícios repetitivos, condicionados, já que o ato de aprender engloba vários processos, os quais devem estar em sintonia com o perfil dos aprendizes, para que possa ser construída, nesse meio, uma aprendizagem permeada de espontaneidade e criatividade.

Levando-se em consideração que cada ser humano é diferente do outro, cada um possui experiências de vida e de conhecimento diversos; portanto, histórias de vida únicas e originais, e, diante dessa visão dinâmica do processo existencial, o momento da aula pode se tornar enriquecedor para alunos e professores no que se refere à interação, consolidada pelos distintos diálogos e trocas de ideias que exploram a participação desses atores sociais, que vêm para a sala de aula com um conhecimento de mundo singular, que se materializa em pluralidades encontradas no bojo das interações e trocas.

Quanto a essas questões, o grupo de professores conjugou a ideia de que o Instituto Federal, em questão, deve propor mais momentos de discussão por área de ensino e até mesmo entre áreas diversas voltados para os colegiados de cada curso, exatamente com vistas a serem tratados assuntos relacionados às práticas de ensino e à troca de experiências metodológicas, como também para a elaboração de trabalhos conjuntos, visto que cada professor fica vinculado a seu curso e a sua série de atuação, sem a possibilidade de vislumbrar e contribuir com momentos como esses, que, com certeza, oferecerão subsídios variados para o aprimoramento de seu trabalho.

Considerando os aspectos aludidos acima, Guimarães e Kersch (2012:86) destacam que:

(...) o trabalho docente com grupo heterogêneo deve contar com a colaboração de outros educadores com atuação pedagógica especializada, além de poder se valer da adequação numérica de alunos e horas/aula, de acordo com a especificidade de cada turma, sempre trabalhando no contexto do grupo, atendendo a necessidades que possa apresentar. Eis uma ideia que a ser avaliada nas instâncias administrativas federais, estaduais e municipais, a fim de implementar um atendimento viável dos alunos nas classes, nesse sentido, algumas ações com esse modelo já vêm sendo feitas, mas de forma restrita ainda. Devem, portanto, ser ampliadas para alcançar todos os estabelecimentos de ensino, a fim de contribuir cada vez mais para minimizar dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, percebi, ao longo dessas conversas, que se houver momentos como esses, nos quais os professores falam tanto sobre os percalços ocorrentes em suas aulas, bem como sobre as conquistas adquiridas com suas propostas de trabalho, será importante, de maneira que vislumbrei nessas situações de diálogo da vultosa riqueza de conhecimentos possível de ser socializada nas interações, a partir dos exemplos vivenciados e destacados pelos colegas que dividem a mesma componente curricular, porque, como é sabido, cada professor, com sua singular experiência, imprime a suas aulas meios simples de ensinar, todavia, criativos e instigantes, que, em muitos casos, nem imaginamos os resultados positivos que podem produzir no processo de ensino aprendizagem.

Com efeito, quando tomamos ciência de situações em que tais ações renderam resultados, motivamo-nos a querer também alcançá-los. Dessa maneira, surgem as oportunidades de mudança e adaptação de experiências que deram certo e, em razão disso, promoveram a instituição de modelos a serem considerados e seguidos.

Levando em conta o que foi observado na atuação espontânea e singular de cada docente da área de linguagens, considera-se, então, que são essas diferenças idiossincráticas que serão adaptadas e subvertidas em experiências novas para as minhas práticas de ensino e vice-versa, já que, por mais que desenvolvamos um trabalho com os mesmos conteúdos propostos, transferimos para eles as características que nos diferenciam, de tal modo que a forma como cada docente vê a língua está diretamente relacionada com a maneira de como ele escolhe para ensinar português ou outra língua.

Essa visão do professor tem implicações diretas no planejamento didático-pedagógico de suas aulas, na escolha do material didático de apoio, na forma como atua ministrando aula em sua disciplina, na forma de avaliar os alunos, reconhecendo as dificuldades apresentadas por eles no processo de aprendizagem. Surpreendentemente, cada professor tem uma postura em sala de aula que determina uma ação diferente, o que, com efeito, serve de parâmetro para



ser acrescentado em suas aulas, de fato, como postula Leonardo Boff 1998:136:

(...) o ser humano se mostra sempre concriador. Ele intervém no seu mundo circundante. Adapta-se a ele e o adapta ao seu projeto. Ele se faz o responsável pelo sentido de sua liberdade e de sua criatividade. Emerge então como um ser ético. Ele pode agir com a natureza ou contra ela. Pode desentranhar virtualidades presentes em cada coisa e em cada ecossistema. Conhecendo as leis da natureza, ele pode usar esse conhecimento para prolongar a vida, reduzir e até anular a entropia dos processos evolutivos.

Dessa forma, no enlevo das conversas que foram ocorrendo em momentos em que eu nem esperava que ocorressem, tive contato com os alunos dos outros professores de Língua Portuguesa do Instituto pesquisado. Naquela situação, descobri que os alunos desejavam ter aulas de Língua Portuguesa nas quais a interação professor-aluno fosse o eixo norteador, de tal modo que ao perguntar de maneira descontraída, mas curiosa, para os alunos “o que os atraía em uma aula de Língua Portuguesa?”. Eles simplesmente responderam que era o enlevo de uma conversa informal sobre um assunto relacionado à disciplina, uma simples discussão acalorada sobre um aspecto formal ou informal da língua, um professor que envolvesse a turma com um discurso bem elaborado, seguro sobre um assunto voltado para os usos da língua nas diferentes situações contextuais que são atualizadas no cerne social, uma viagem no assunto abordado em texto poético rico em recursos de estilo e memórias, bem como em uma narrativa cotidiana de uma crônica, na qual o leitor pode se encontrar por meio de um personagem, uma música cuja temática social sirva como ponto de partida para um debate edificante, uma roda de discussão sobre o tema destacado por livro paradidático, o qual tenha sido bem recebido pela turma ou, até mesmo, para se falar e discutir sobre o que não foi atrativo nessa obra, pois, dessa maneira, o aluno tem a oportunidade de expor considerações e fazer comentários reflexivos sobre determinado tema ou assunto em particular.

Por outro lado, os discentes afirmaram também que se interessavam por aprender a construir argumentações e críticas por intermédio da produção de projetos voltados a temas inovadores; além disso, desejariam poder falar mais sobre o que gostam e sobre o que não gostam, uma vez que eles almejam ter voz, espaço, ter seu papel social reconhecido em sala de aula. Como evidencia Antunes (2009:44):

Tudo leva a crer que, por essa forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo. Uma vez que o destino das coisas e do mundo, somos nós que traçamos. Nessa aventura, a linguagem tem poder central.

A partir do diálogo estabelecido nessas conversas, aproveitei o que aprendi com os

comentários dos estudantes e os transformei em material de discussão em uma turma do segundo semestre de Letras, de uma Faculdade particular, na qual eu leciono e, na oportunidade, estava desenvolvendo, naquele momento, um trabalho com a disciplina Introdução à Linguística Textual, que tem como eixo norteador o estudo do texto e de suas propriedades constituintes. Aproveitei esta oportunidade visto que os acadêmicos estavam desenvolvendo numa outra disciplina denominada Prática de Ensino II, um Estágio de observação em salas de aula de escolas públicas estaduais com a disciplina Língua Portuguesa e esses estudantes tinham como tarefa de encerramento da disciplina elaborar uma aula em grupo, utilizando um dos conteúdos ministrados pelo professor da escola em que desenvolveram tal atividade.

Assim sendo, apropriando-me da situação oportuna para enriquecer esta minha pesquisa com mais informações relacionadas ao tema em questão, conversei com os alunos e com a professora de Prática II e pedi-lhe para que eles aplicassem na escola, em que estavam desenvolvendo a observação, um miniprojeto com gêneros textuais, o qual ocorreu durante as duas últimas semanas de junho e comporia o instrumento avaliativo final de minha disciplina com esses acadêmicos. Desta forma, os alunos efetivaram a ação, claro, em um curto período, e tiveram que compartilhar experiência por meio de um relato oral e posteriormente escrito, durante duas aulas de minha disciplina, as quais ocorreram nas duas últimas semanas do mês de junho de 2014.

Por conseguinte, como era de se esperar, as experiências de aprendizagem foram variadas tanto para os acadêmicos como para os alunos das escolas públicas, uma vez que os seis grupos formados pelos acadêmicos desenvolveram o trabalho com os gêneros: charge, história em quadrinhos, artigo de opinião, crônica e poema-canção. Todos os envolvidos nessa ação de troca de conhecimentos ficaram perplexos e fascinados com a desenvoltura que alguns alunos apresentam hoje, quando estão diante de um texto, já que a maioria dos estudantes dispõem de uma postura crítica bem desenvolvida, que acreditamos ser produto do contato com os meios de comunicação variados e disponíveis para acesso na internet, o que desmistifica um pouco a visão de que o jovem não tem leitura e não gosta de ler.

Essa experiência constituiu um momento ímpar para esses acadêmicos, que, supostamente, seguirão a carreira de professor de Língua Portuguesa, pois este tipo de ação que promove a interação entre eles e os alunos de escolas públicas possibilita, para quem ainda é incipiente na área, uma oportunidade que os levará a refletir sobre como seria a sua conduta enquanto professor de Língua Portuguesa. Cabe destacar que eles eram acadêmicos

do segundo semestre de Licenciatura em Letras. Sendo assim, essa atividade constituiu-se uma experiência de aprendizado, a qual somará para as suas escolhas futuras ainda que sejam consideradas, dentro desse contexto, as mudanças teórico-metodológicas que advirão.

No relato dos acadêmicos, eles descreveram situações que mostraram que as aulas de Língua Portuguesa, na atualidade, não devem prescindir do uso instrumental dos gêneros textuais já que as possibilidades de aspectos da língua que podem ser abordados junto do aluno com os textos são variadas, e algumas emergem dentro daquela situação de operacionalização do gênero explorado.

Por todas as observações lançadas, no âmbito desses “bate-papos” e relatos de experiências, resta-me dizer que, para o desenvolvimento de um trabalho profícuo no ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes no que se refere ao domínio da língua, as quais os afetam diretamente no momento de produzir textos orais e escritos, de tal maneira que ler, compreender e produzir textos envolve aspectos que vão muito além do conhecimento apenas de regras gramaticais, fato que era e continua sendo a realidade do ensino de línguas, porque muitos docentes dessa área de ensino deixam de explorar em suas aulas conhecimentos voltados para textualidade, pré-requisito necessário para quem utiliza o texto como eixo norteador das aulas de língua portuguesa, não centralizando, dessa maneira, o ensino na transmissão de normas gramaticais; no entanto, considerando-as somente como um dos aspectos linguísticos que compõem o conhecimento de uma língua.

Por conseguinte, o professor de LP deve estabelecer prioridades para atenuar, evitar ou mesmo tentar extinguir as maiores dificuldades dos alunos no uso efetivo da língua nas produções orais e escritas, uma vez que algumas dessas dificuldades sempre existirão e, no que se refere ao ensino no campo de conhecimento de linguagens, entre tais prioridades, está, sem dúvida, a implantação de uma educação linguística, em que haja flexibilidade para a revisão de conceitos, alteração de perfil de mentalidades, abertura para superações, adaptações, mudanças, aspectos que se constituem suplemento e fomento para quem considera a língua uma atividade interativa, de caráter social, histórico, cultural e cognitivo. Portanto, para que se estabeleça essa educação linguística, é imprescindível, então, um repensar sobre as ações operacionalizadas no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como evidenciam Guimarães e Kersch (2012:96)

É necessário que nos desconstruamos e reconstruamos - o que ainda está em processo. Isso, evidentemente, não é fácil, já que, como já foi dito, há a necessidade de abrimos mão de muitas crenças já cristalizadas, para nos apropriarmos de outras

mais voltadas a um ensino de língua materna que faça sentido para nós e para os alunos. Abrir mão da suposta segurança que o ensino tradicional dá, faz com que, muitas vezes, sejamos ainda mais expostos às reclamações dos alunos, quando nos percebem inseguros, mas esta é uma das etapas do crescimento, necessária a quem quer ser um professor melhor. Trata-se de uma busca constante, de novos aprendizados e descobertos, para adequar as práticas de ensino de língua portuguesa à realidade que está sempre mudando.

Por tudo o que foi exposto e considerando minha vontade e, com certeza, a de meus companheiros de trabalho, que é alcançar uma prática de ensino que, de fato, promova e atinja o sucesso no processo de aprendizagem de meu(s), nosso(s) alunos, almejo sempre estar disposta ao aprimoramento profissional, pois sempre compreendi a importância do papel social que a minha profissão de certa maneira representa visto que me sinto realizada, quando percebo algum desenvolvimento no aprendizado de meus alunos, os quais são a única razão de minha motivação para buscar crescer naquilo que me propus fazer, quando verbalizei meu juramento na cerimônia de formatura. Nessa direção, Guimarães e Kersch (idem: 82) arrolam que:

(...) uma pedagogia centrada no aluno, em cada aluno. O favorecimento - não a simplificação! - da aprendizagem de todo aluno requer que os educadores transformem a sua sala de aula em espaços prazerosos, onde alunos e professores sejam cúmplices do processo de aprender, que inclui o aprender a aprender e o aprender a pensar.

Hoje, portanto, quero trilhar os caminhos da educação focada em uma visão sempre consciente das mudanças e renovações necessárias, para o meu engrandecimento profissional, estando afeita aos ditames inovadores, não os negligenciando nem resistindo ao seu processo inevitável. Por conseguinte, devo conferir ao meu trabalho dedicação, comprometimento, humildade para receber críticas boas ou ruins e acima de tudo amor, esses são os ingredientes sublimes para fomentar realizações meritorias, em qualquer área de atuação profissional, e como sou uma profissional com credulidade em avanços no âmbito da educação, domínio social que se mostra, hoje, tão carente de melhorias, portanto, quero oferecer, ainda, muito de meu trabalho para que isso seja possível, mesmo que, a longo prazo. Este fato, porém, contrasta com o imediatismo da sociedade atual, visto que as pessoas e o sistema social como um todo almejam mudanças a curto prazo, contudo, Geraldi (2006: 40) enfatiza:

(...) Acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites da ação da e na própria escola.

Essa vertente, quando vinculada ao estudo da linguagem, obriga-nos a tomarmos uma posição reflexiva frente ao ensino de Língua Portuguesa, em virtude de que se observa que as mudanças que ocorrem com os avanços tecnológicos refletem na língua, de modo que fazem

emergir novas variedades linguísticas quer regionais quer sociais como também formas comunicativas distintas (textos), às quais corresponderão distintas gramáticas.

Assim, surge a indagação do professor de português: como agir no ensino da língua portuguesa diante desse panorama social envolto em processos de variadas mudanças? Porque se sabe, sobretudo, que há uma variedade da língua que possui um maior prestígio social, a língua padrão, e cabe à escola e, especificamente, ao professor de língua portuguesa, oportunizar, ainda que se compreenda a existência de um número consistente de usos linguísticos, o domínio dessa variedade linguística ao estudante, visto que se possa fazer hoje a opção por um ensino de língua que considere as relações humanas, as quais são endossadas por um contexto social holístico e dinâmico, por isso complexo, dessa forma, a linguagem é concebida como um lugar e palco de um processo de interação pelo qual variadas linguagens encontram-se e mesclam-se produzindo textos, a partir dessa perspectiva, percebe-se que a escola pode oferecer também o domínio de outras formas de expressão, as quais extrapolam o modelo estigmatizado pela variedade padrão.

Veja-se o posicionamento de GERALDI (idem:44).

(...) me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominantemente em sua família, em seu grupo social etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear - e disso ninguém duvida -, também serve para romper bloqueio.

Dessa forma, há a necessidade de que reconsideremos “o que vamos ensinar”, “de que forma” e “para que e para quem vamos ensinar”. Nesse sentido, a modificação de paradigma faz-se imprescindível no ensino de Língua Portuguesa, entendendo-se que esse contexto de mudança não vislumbra apenas uma alteração nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula, uma vez que uma distinta e inovadora concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, todavia, cria, primordialmente, uma retextualização e adaptação renovadas dos conteúdos de ensino, em conformidade com as mudanças que acontecem e com as exigências que emergem desse fato no contexto dialético-social.

Diante do que foi exposto, uma observação não deve ser obliterada, haja vista que, para nós, saber uma língua significa dominar as habilidades de uso dessa forma de comunicação em situações concretas, funcionais e de interação, compreendendo e produzindo enunciados com proficiência, percebendo as distinções entre uma forma e outra, estabelecendo escolhas adequadas aos contextos. Não acreditamos nas posturas as quais



acreditam que dominar a língua implica saber analisar a língua padrão, dominando conceitos metalinguísticos sobre aspectos estruturais de seu uso. Parece-me viável, nesses termos, o trabalho com os gêneros textuais, em virtude de que com textos dinâmicos, com sua estruturação dialética e holística, aprendemos a compreender as diferentes formas de organização e composição de enunciados e textos, como também aprendemos a reconhecer os recursos linguísticos que os configuram.

Quanto a essas questões, Bakhtin (2003:261-262) assim postula:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esse três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Em virtude dos aspectos expostos ao longo desse escrito, observou-se que se pode alcançar grandes avanços no ensino de língua portuguesa por intermédio de uma metodologia que esteja alicerçada nos gêneros do discurso, visto que pelo contato com as diversas linguagens que fazem parte da estruturação dos textos, assimilaremos estratégias de linguagem que possibilitarão a criação dos variados discursos requeridos por uma sociedade multicultural, na qual a língua possui um caráter dinâmico e flexível e se constitui, a partir do diálogo com o contexto histórico e social, como também com os sujeitos sociais que nela são constituídos e a constituem concomitantemente, no processo de interação que acontece durante as práticas sociais indissociavelmente intermediadas pela comunicação.

Dessa maneira, o objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa deve ser o trabalho com a linguagem viva, utilizando-se de estratégias que permitam a aprendizagem, por meio de inovadores modelos de participação no mundo emergente, o que inclui, com certeza, novas propostas de Letramento(s) e favorece a compreensão das formas já consolidadas, haja vista que o contato com diferentes modalidades sociocomunicativas orais ou escritas merece ser desenvolvido, considerando-se que o ato de ler e escrever remete ao conceito de interação, ou seja, de diálogo entre sujeitos agentes, históricos, sociais e culturais, os quais possuem uma competência linguística aberta ao aprimoramento e desenvolvimento inerentes ao ser humano.

Diante do que foi exposto, constata-se, então, que as práticas de linguagem, a que o aluno é apresentado na escola, comportam níveis de linguagem que seguem um modelo

adaptável às situações socioculturais que as guiam, pois, os gêneros textuais trabalhados no ambiente escolar mais, precisamente, nas salas de aula, devem ser modelizados de acordo com os indivíduos envolvidos na situação de comunicação, conforme as finalidades interativas resultantes do contexto vivenciado uma vez que os gêneros são formas estáveis, situadas sócio-historicamente por partilharem domínios discursivos variados.

Desse modo, deve-se criar no contexto escolar um ambiente de aprendizado que possibilite o desenvolvimento das diversas capacidades de uso da língua, interligadas às exigências sociocomunicativas com as quais o aluno é confrontado dia a dia nas relações sociais, as quais só são possíveis de se concretizar por intermédio do estabelecimento da comunicação, meio de interação que se realiza via utilização e construção de distintos textos, atualizados no interior de cada ambiente social a que o indivíduo tem acesso, em vista da consolidação de sua identidade e cidadania.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece interessante refletir a respeito do pressuposto de que até mesmo Deus buscou interagir e se comunicar com o homem a fim de lhe transmitir conhecimentos e orientações diversas de como proceder por meio da palavra organizada em textos nas Sagradas Escrituras, tais textos postulam ensinamentos uma vez que a Bíblia representa simbolicamente essa forma de interação entre o homem e Deus. Dessa forma, esse livro reúne uma variedade de gêneros textuais, como Gênesis, Epístolas, Provérbios, Crônicas, Salmos, Cântico, entre outros. Por conseguinte, o docente, tal como um discípulo de Deus, tem a função social de criar possibilidades para transmitir conhecimentos e ensinamentos científicos para seus alunos por meio de estratégias comunicativas variadas, que se manifestam por intermédio da linguagem concretizada e estruturada em textos, os quais, por implicações externas, devem adequar-se aos contextos de uso que circunscrevem o ambiente escolar e extraescolar.

A partir dessas considerações e análises comparativas a respeito interação humana realizada por meio de textos, pode chegar à conclusão de que não há como prescindir dos textos como instrumentos para transmissão de saberes já que, como Bakhtin afirma, é impossível se comunicar verbalmente, a não ser por algum texto. Desta maneira, considerando-se essa vertente teórica, as aulas de LP, como de qualquer outra disciplina, precisam estar ancoradas em diferentes formas de comunicação.

Sabe-se que já existem alguns métodos didático-pedagógicos que proporcionam uma prática de ensino de Língua Portuguesa contextualizada e pragmática, esses métodos aparecem registrados em materiais de apoio ao docente como, por exemplo, as sequências didáticas propostas Schneuwly e Dolz, no livro “Gêneros orais e escritos na escola”. Esses modelos de ensino de Língua Portuguesa, mediante o contato com gêneros distintos, são estratégias que podem ter sua essência adaptada a distintas realidades, a fim de serem utilizadas para o desenvolvimento de trabalhos alicerçados com o uso de gêneros simples e cotidianos, bem como com textos um pouco mais complexos estruturados com uma linguagem técnico-formal, conforme Bakhtin (2003) exemplifica como modelos primários e secundários, pois os recursos, multimidiáticos ou não, utilizados para produzi-los, encontram-se em diferentes ambientes sociais, inclusive, na escola, requerendo do estudante como também do professor predisposição, motivação e orientação para a sua apropriação e uso social.

Convém destacar, ainda, que se o professor buscar esses meios tecnológicos ou

materiais customizados para enriquecer as suas aulas, contará com o apoio dos alunos, pois estes, em sua grande maioria, sabem manusear com bastante habilidade e desenvoltura esses novos instrumentos midiáticos que oferecem suporte didático-pedagógico inovadores e acesso a textos de distintas naturezas enriquecidos com linguagens estruturadas com recursos de estilos variados e um acervo lexical consistente. Assim, esse fato representa uma oportunidade de aprimoramento, troca de conhecimentos e de construção colaborativa no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, ao mesmo tempo, a reflexão sobre os princípios teóricos preconizados por Vygotsky, em que a interação constitui-se a palavra-chave no momento da aprendizagem.

Em virtude dos aspectos acima mencionados, estudar a língua implica seguir um percurso longo, cheio de novidades, cansativo, em virtude de nortear o contato com a leitura e produção de textos, estudo de regras de uso e monitoramento da língua, no entanto, tais ações são indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem a fim de se descobrirem mecanismos alternativos que a sustentem e a consolidem, diante das mudanças inerentes à dinamicidade social das ações humanas, para que o indivíduo-cidadão possa usufruir das vantagens inerentes ao desenvolvimento do ser, as quais são refletidas na língua viva, dialética, da gramática do professor e do aluno e do mulato sabido referenciado por Oswald Andrade no poema “Pronominais”.

Esse código utilizado para o estabelecimento das relações humanas transmuta-se a cada dia, em função de uma característica evolutiva subjacente a suas raízes. Dessa maneira, esse mecanismo de comunicação conforme o tempo sofre mudanças, alarga-se e ajusta-se como um elástico, de acordo com que explicita Gilberto Mendonça Teles no poema Língua, esse fato linguístico ocorre para que a língua adeque-se às situações de demanda social, tal como acontece na organização dos textos multimodais, por exemplo, que apresentam muitas formas de linguagem com matizes de sentidos e significações variadas, inerentes aos contextos de uso, uma vez que, como expressa Drummond no poema Aula de Português: “a linguagem na superfície estrelada de letras/ sabe lá o que ela quer dizer?”, porquanto, dependendo da situação e da intencionalidade dos envolvidos no processo de comunicação, emergirá um código inerente simples ou complexo a fim de atualizar a experiência de interação consubstanciada em um contexto sócio-histórico-cultural.

Por conseguinte, observei que pelo que foi delineado sobre os princípios teóricos, as orientações didático-pedagógicas, as análises de relatos de experiências didáticas e empíricas, não se constitui uma tarefa impossível dar ao ensino de LP uma direção mais pragmática,

comunicativa, funcional, interativa e reflexiva. Está, portanto, nas mãos do professor esse desafio de oportunizar mudanças no ensino, já que, como diz Drummond, no mesmo poema destacado acima, o professor Carlos Góis, ele é quem sabe e vai desmatando o Amazonas de nossa ignorância, desvendando os mistérios existentes na essência das nuances que norteiam o universo latente e desvelado da língua.

Dessa forma, sabe-se que há à disposição do professor, meios, instrumentos, recursos, a partir dos quais se pode desenvolver uma prática de ensino de língua que se distancie do tradicionalismo arraigado a prescrições gramaticais ditadas pela norma padrão de uso da língua, sem, contudo, dirimi-lo, mas que o subverta em ações de linguagem significativas para o aluno, subjugadas a contextos culturais plurais com usos sociais reais da língua, conforme Manuel Bandeira, no Poema Evocação ao Recife, de forma ufana propala “A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros/ Vinha da boca do povo na língua errada do povo/ Língua certa do povo/ Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil/ Ao passo que nós/ O que fazemos/ É macaquear/ A sintaxe lusíada”. Tudo isso consolidado no ensino de LP poderá se converter em realidade, caso o professor de língua portuguesa promova em suas aulas a experiência de desenvolver um trabalho com uma proposta de ensino que tenha como eixo norteador o estudo os gêneros textuais, utilizando na operacionalização desses textos distintas estratégias de construir, reconstruir, aprender diversos significados, modalizar intenções, saberes, entre outros recursos de aprendizagem subjugados ao universo textual. Sendo assim, o ensino de LP poderá evoluir e espriar-se, como diria Carlos Drummond de Andrade, sem Pedras no meio do Caminho.

Diante do que foi delineado neste trabalho, o ensino de LP precisa de uma ação de Linguagem que vá muito além do que os PCNs preconizam e postulam, pois o professor necessita oportunizar em suas aulas de LP o contato do aluno com as sutilezas e matizes da língua, as quais estão presentes nos variados gêneros que circulam socialmente e no ambiente escolar. Só assim, esse profissional suscitará a autonomia criativa do discente para externar o arco-íris languageiro escondido em sua memória, construído diacronicamente, ao longo de seu contato com as múltiplas linguagens condicionadas ao seu meio sociocultural e, sincronicamente, a todo momento, nas esferas de atuação social, sendo que, diante das circunstâncias que tangenciam o contexto, ele é aprimorado por um processo funcional de reconstrução adaptável a cada ambiente de uso.

Em vista disso, parodiando Carlos Drummond de Andrade no poema “A procura da poesia”, solicito: Penetre surdamente no reino da Linguagem, lá estão os gêneros, formas

comunicativas, multiformes, com distintas linguagens. Eles estão ali, a espera de uma necessidade comunicativa para atuar no palco da interação social. Há, nesses meios de comunicação, uma riqueza de palavras, de significados e uma multiplicidade de conhecimentos. Todos esses acervos de recursos estão no aguardo, parados, na expectativa de entrar em cena, no palco das interações humanas, imbuídos da intenção de propor os encontros e desencontros das ações de linguagem.

Portanto, para alcançar os propósitos comunicativos das ações de linguagem com proficiência, faz-se indispensável um mergulho no mundo dos Gêneros Textuais, visto que é na superfície desses atos de fala orais e escritos, que se concretizam as distintas modalidades discursivas, que possibilitam a fluidez interativo-comunicativa humana, entrelaçada por elementos linguísticos multifuncionais e multissignificativos.

Sendo assim, conviver com os textos, lê-los, senti-los, interpretá-los, recriá-los, antes de dar-lhes novo formato, cor, linguagem e sentido, constitui um convite para a entrada no universo da linguagem. De tal maneira que foi levada por esse pensamento que resolvi compartilhar nesta pesquisa a experiência vivenciada com as turmas de 1º e 4º ano da modalidade integrado, do curso de mineração, em que coloquei meus alunos em contato com alguns gêneros a fim de que eu desenvolvesse com eles uma aula de linguagem na qual os conteúdos prescritivos da norma padrão fossem compreendidos dentro do contexto dos gêneros textuais, para que eles entendessem como os usos da língua e suas variedades estão aliados a situações específicas de interação e ação pela linguagem.

Com efeito, esses usos manifestam-se em textos, a partir de uma necessidade comunicativa que emerge dentro de cada ambiente social. Em virtude desse fato, os alunos, divididos em grupo, liam e analisavam os textos, externando seus pontos de vista sobre os aspectos linguístico-gramaticais e sobre a textualidade correspondente ao gênero trabalhado. Fato que me trouxe resultados, de certa forma, bem propulsores de encorajamento para mudanças, pois anseio por ver e sentir avanços no processo de ensino-aprendizagem da língua do qual faço parte, uma vez que sei que é o uso que fazemos desse lado social da linguagem: a língua, que oportuniza as relações humanas, as quais intentam alcançar patamares evolutivos, a fim da obtenção de bem-estar, nessa constante trajetória histórico-social em busca de sentido e engajamento.

Todos esses aspectos acima mencionados estão relacionados às teorias aqui estudadas e desenvolvidas já que a essência do viver sustenta-se na e pela linguagem, capacidade humana de estabelecer contatos, os quais se concretizam nos mais variados textos que são

atualizados no cerne da sociedade e servem para a consolidação de acordos, trocas de experiências, manifestação de ideias, pensamentos, sentimentos. Logo, o ser humano precisa ter um domínio proficiente dessas diversas formas de comunicação.

Por conseguinte, é imprescindível compreender a sutileza sinuosa do percurso que norteia a tessitura textual das distintas maneiras de comunicação que o homem tem a seu dispor cotidianamente. Essa tarefa oportuniza o contato com situações de interação comunicativa simples e complexas e, até certo ponto, paradoxais, mas instigantes pelos desafios que suscitam.

Diante do que fora exposto, há que se ter conhecimento das estratégias de organização das ideias para elaborar textos a fim de se estabelecer o ato de comunicação, pois a coerência é propriedade textual necessária para o sentido do texto, aliada à coesão, mecanismo responsável pela estruturação dessa forma comunicativa de interação e, no bojo desse processo interativo-discursivo, deve-se também perceber a beleza da norma padrão, todavia, vislumbrando a riqueza das outras variedades, sendo que, cada uma se consolida e cristaliza para expressão de ideias e sentimentos múltiplos, porque o homem, ah, o homem, é ser social e precisa interagir, trocar experiências e também absorver novas!

Tudo isso só será possível com as palavras organizadas em textos, de maneira que, precisamos chegar mais perto e contemplá-las, cada uma tem mil faces e como diz Roseana Murray no poema *Receitas de olhar*: “... as palavras têm raízes, pétalas e espinhos, são lisas, ásperas, leves ou densas e para acordá-las, basta um sopro em sua alma”. Assim, as palavras estão envoltas em um sono leve, que precisa de pouco esforço para despertá-las, para que num toque mágico, elas despontem em correntes de ideias e pensamentos, os quais entrelaçados podem fazer despontar tons e/ou sentidos bons ou ruins, dependendo do contexto de uso, dos indivíduos envolvidos no processo de comunicação e da situação em que são atualizadas.

As chaves para a entrada no universo da linguagem, lugar de aventuras e grandes mistérios, ainda não desvendados, como diz Drummond, o português são dois, o outro mistério, está na vontade humana de socializar-se, interagir, alcançar propósitos definidos, ou não, que visam ao conhecimento e legitimação social do ser que, como cidadão, integra-se nas relações sociais intermediadas pelas palavras que estruturam a língua.

Como expressa Cecília Meireles: “Ai, palavras/ Ai, palavras/ Que estranha potência a vossa!/ Pois sois de vento/ Ides no vento/ No vento que não retorna/ E em tão rápida existência/ Tudo se forma e transforma”, dando sequência ao percurso da vida em sociedade,

a qual é entrelaçada por mudanças que vêm e vão com o passar do tempo.

Nesse sentido, no interstício desse estudo, tive o contato com várias vozes que enveredam no mundo fantástico da linguagem, buscando descobrir as raízes que o sustentam, pois essa capacidade humana constitui um presente Divino incontestável para a sobrevivência, portanto, tomar conhecimento dos galhos que dão forma ao arvoredo linguístico é um desafio que suscita a participação de indivíduos determinados e predispostos a conviver na dialética da interação humana, compreendendo todo o processo que envolve a sobrevivência em um mundo, em que a vida é perpassada por experiências consolidadas com/na linguagem, artifício simbólico que projeta mundos para os quais existem diversos caminhos permeados de contextos singulares e plurais.

Dessa forma, em conformidade com todos os aspectos voltados para a linguagem destacados ao longo desse trabalho, percebe-se que para se ter acesso ao universo da língua e de seus usos plurais, são necessárias ações de linguagem a fim de que se estabeleçam adaptações convenientes aos novos meios de atuação social que se apresentam. Nesse preâmbulo interacional, surgem indubitavelmente os discursos, os quais norteiam as relações humanas fomentadas pela palavra organizada em textos, que são os meios de solidificarmos nossa existência em sociedade e sobrevivemos já que somos seres legitimamente sociais, que pela palavra agimos e vivemos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Transposição didática: por onde começar?*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de Texto: Fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: Outra escola possível*.- São Paulo: Parábola, 2009
- \_\_\_\_\_. *Aula de Português: encontro e interação*..- São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, Denise. *PCN de Língua Portuguesa: Há mudanças de paradigma no ensino de língua?*. Revista de Letras, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, Lívia. *Os novos PCNs para o ensino médio: Concepções de Língua, Cultura e Ensino*. Universidade Federal do Ceará.
- BERAULD; BURG, Gottfried. *Três Paixões*. Editora: Atual, 2010.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagens, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUFF, Leonardo. *O despertar da águia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. PCN + Ensino Médio: *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC; SEMTEC), 2006.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: SENMTEC, 2000.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.
- CARRASCO, Walcyr. *Anjo de quatro patas*. Editora: Moderna, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Os Miseráveis*. Editora: Moderna, 2012.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LBD fácil: Leitura Crítico- Compreensiva, Artigo a Artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CUNHA, Marleide. *O ensino de Língua Portuguesa na atualidade*. São Cristovão- SE/ Brasil, 2011.
- CUNHA, Leo; STEVENSON, Robert Louis; STOKER, Bram. *Três Terrores*. Editora: Atual, 2007.
- DIONISIO, Angela . ; MACHADO, Anna .; BEZERRA, Maria. *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

- DUARTE, Denise. *O ensino da Língua Portuguesa: perspectivas e contradições*. Universidade Federal do Paraná- Artigo PDE, 2008.
- FÁVERO, Leonor .; KOCH, Ingedore . *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é gramática?. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitores do Brasil, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GUIMARÃES, Ana Maria; KERSCH, Dorotea. *Caminhos da Construção: Projetos didáticos de gênero na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- KARWOSKI, Acir M. ; GAYDECZKA, Beatriz ; MARCUSCHI, Luiz A. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- KLEIMAN, Angela. *Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela; TINOCO, Glícia; CENICEROS, Rosana C. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013.
- LOVATO, Cristina. *Gêneros Textuais e Ensino*. Universidade Federal de Santa Maria/ capes, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola , 2008.
- \_\_\_\_\_. *Linguística de texto: o que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola , 2012.
- NEVES, Mara; KRAHE, Inês. *Multiletramento: Universo escolar e inclusão social*. Florianópolis, 2014.
- PDI. *Plano de desenvolvimento Institucional*. Macapá-AP: IFAP, 2012.
- PERINI, Mário- *Sofrimento a gramática*. São Paulo: Editora ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola , 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola 1, 2012.
- ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, S P: Mercado de letras, 2004.
- VYGOTSKI, L.S.A. *Formação Social da Mente*. 4ª Edição brasileira. São Paulo-SP, 1991.
- WILDE, Oscar; DUMAS, Alexandre; GUIMARÃES, Telma. *Três Mistérios*. Editora: Atual, 2006.





## BASES CURRICULARES

### Bases Curriculares para o 1º ano

<b>Curso:</b>	Técnico de Nível Médio Integrado em Mineração		
<b>Área Profissional:</b>	Mineração	<b>Período Letivo:</b>	1º Série
<b>Componente:</b>	Língua Portuguesa e Literatura	<b>Carga-Horária:</b>	160 CH/ 04 CH
<b>Competências</b>			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Atentar para o ato comunicativo e para as condições de realização de um texto, fundamentais a sua compreensão e a sua produção;</li><li>• Dominar conceitos básicos como os de linguagem, texto, contexto e cultura;</li><li>• Demonstrar domínio básico da norma culta da língua portuguesa, reconhecendo e respeitando as variedades linguísticas de sexo, faixa etária, históricas, de classe social, de origem geográfica, etc;</li><li>• Apreender, refletir, formular conceitos e utilizar questões gramaticais referentes à semântica, fonética e a fonologia e ortografia da língua portuguesa, conforme o Novo Acordo Ortográfico;</li><li>• Elencar, justificar e produzir gêneros textuais concernentes aos estudos literários e linguísticos;</li><li>• Ler e compreender o contexto sócio-político-cultural da literatura luso-brasileira quinhentista, barroca e árcade;</li><li>• Reconhecer os efeitos de sentidos criados por um uso específico da linguagem;</li><li>• Reconhecer de que modo o trabalho literário contribui para configurar uma determinada visão de mundo, expressar opiniões, pontos de vista;</li><li>• Reconhecer e produzir textos que envolvam a temática social e possibilitem a reflexão sobre o processo de educação e os direitos humanos.</li></ul>			
<b>Base Científica e Tecnológica (Conteúdo)</b>			
<b>UNIDADE I</b>  <b>1. Aspectos linguísticos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Linguagem, língua e fala;</li><li>- Texto verbal, não verbal e misto;</li><li>- A norma culta e as variações linguísticas;</li><li>- Semântica: variações semânticas, ambiguidade e polissemia.</li></ul> <b>2. Gêneros e tipos textuais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Definição e funcionalidade;</li><li>- Tipologias: narração e descrição;</li></ul>		<b>UNIDADE III</b>  <b>1. Aspectos linguísticos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aspectos fonológicos da língua: letras e fonemas, sílaba, encontros vocálicos e consonantais;</li><li>- A ortografia, a divisão silábica e a acentuação gráfica.</li></ul> <b>2. Gêneros e tipos textuais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- As sequências tipológicas instrucional e expositiva como predominantes.</li></ul>	

<p>- Gênero: seminário e a construção do folder.</p> <p><b>3. Literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto literário e não-literário;</li> <li>- Linguagem conotativa e denotativa;</li> <li>- Gêneros literários: o épico (narrativo), o lírico e o dramático.</li> </ul> <p><b>4. Leitura e transversalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação em Direitos Humanos</li> </ul> <p><b>UNIDADE II</b></p> <p><b>1. Aspectos linguísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos da comunicação e funções da linguagem;</li> <li>- Recursos estilísticos: Figuras de linguagem;</li> <li>- Intertextualidade;</li> </ul> <p><b>2. Gêneros e tipos textuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O relatório</li> </ul> <p><b>3. Literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trovadorismo: contexto histórico e produção literária: cantigas (líricas e satíricas);</li> <li>- Humanismo: contextualização histórica e características a partir de leituras de textos do teatro popular de Gil Vicente;</li> <li>- Classicismo: Contexto histórico, características, Camões lírico e épico.</li> </ul>	<p>- O manual de instrução e o resumo.</p> <p><b>3. Literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quinhentismo: a literatura de informação e a literatura jesuítica;</li> <li>- Barroco: contexto histórico e pressupostos estéticos;</li> <li>- Gregório de Matos e Pe. Antônio Vieira.</li> </ul> <p><b>UNIDADE IV</b></p> <p><b>1. Aspectos linguísticos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura e Formação de palavras.</li> </ul> <p><b>2. Gêneros e tipos textuais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sequência tipológica argumentativa como predominante;</li> <li>- o debate regrado público e a construção do folder/ panfleto.</li> </ul> <p><b>3. Literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arcadismo: contexto histórico e características;</li> <li>- Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa.</li> </ul>
<b>Bibliografia</b>	
<p><b>Básica</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. <b>Português - contexto, interlocução e sentido.</b> São Paulo: Moderna, 2012.</li> <li>2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação média e tecnológica. <b>Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.</b> BRASÍLIA: Ministério da educação. 1999.</li> <li>3. CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. <b>Português linguagens.</b> 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.</li> </ol> <p><b>Complementar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. <b>Gramática - texto: análise e construção de sentido.</b> São Paulo: Moderna, 2006.</li> </ol>	

2. \_\_\_\_\_ . **Produção de texto - interlocução e gêneros.** São Paulo: Moderna, 2007.
3. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.
4. MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
5. TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português - de olho no mundo do trabalho.** São Paulo: Scipione, 2004.



**Bases curriculares para o 4º ano**

<b>Curso:</b>	Técnico de Nível Médio Integrado em Mineração		
<b>Área Profissional:</b>	Mineração	<b>Período Letivo:</b>	4º Série
<b>Componente:</b>	Língua Portuguesa e Literatura	<b>Carga-Horária:</b>	120 CH/ 03 CH
<b>Competências</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencar, justificar e produzir gêneros textuais concernentes aos estudos literários e linguísticos;</li> <li>• Ler e compreender o contexto sócio-político-cultural da literatura luso-brasileira da terceira fase modernista;</li> <li>• Ler, compreender e reconhecer a qualidade e a tendência literária afrodescendente e sua contribuição para a constituição e consolidação da cultura e literatura brasileira;</li> <li>• Ler, compreender e reconhecer o valor cultural e a qualidade da produção literária amapaense;</li> <li>• Reconhecer de que modo o trabalho literário contribui para configurar uma determinada visão de mundo, expressar opiniões, pontos de vista e valores: éticos-históricos-culturais-sociais;</li> <li>• Aprofundar-se no estudo, reflexão e domínio da sintaxe do período composto, de regência e de concordância da língua portuguesa, conforme a norma padrão da língua.</li> </ul>			
<b>Base Científica e Tecnológica (Conteúdo)</b>			
<p><b>UNIDADE I</b></p> <p><b>1. Estudos linguísticos</b> - Sintaxe do período composto: orações coordenadas e subordinadas substantivas.</p> <p><b>2. Gêneros e tipos textuais</b> - A notícia jornalística e a reportagem.</p> <p><b>3. Literatura</b> - O terceiro momento modernista brasileiro na prosa/poesia.</p> <p><b>UNIDADE II</b></p> <p><b>1. Estudos linguísticos</b> - Sintaxe do período composto: orações subordinadas adjetivas e advérbias.</p>	<p><b>UNIDADE III</b></p> <p><b>1. Estudos linguísticos</b> - Regência: verbal e nominal; - Crase</p> <p><b>2. Gêneros e tipos textuais</b> - Hipertexto e gêneros digitais: o blog; - Carta pessoal; - Relato pessoal.</p> <p><b>3. As vanguardas poéticas contemporâneas</b> - A arte em tons nacionais: a poesia concreta, a poesia-práxis e a poesia marginal.</p>		

<p><b>2. Gêneros e tipos textuais</b> - Editorial; - Artigo de opinião.</p> <p><b>3. Literatura</b> - O Pós-Modernismo - João Cabral de Melo Neto, Clarice Lispector, Guimarães Rosa.</p>	<p><b>4. O teatro brasileiro, suas tendências e matizes</b> - Autores e obras: estilo/características.</p> <p><b>UNIDADE IV</b></p> <p><b>1. Estudos linguísticos</b> - Concordância: verbal e nominal; - Colocação Pronominal.</p> <p><b>2. Gêneros e tipos textuais</b> - Causos, contos, crônicas e lendas brasileiros de origem africana; - Músicas e receitas e outras manifestações artístico-culturais brasileiras influenciadas pela cultura africana.</p> <p><b>3. Literatura</b> - A narrativa Africana de língua portuguesa; - Literatura Amapaense - poema e prosa.</p>
<b>Bibliografia</b>	
<p>4. ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. <b>Português - contexto, interlocução e sentido.</b> São Paulo: Moderna, 2008.</p> <p>5. ANTUNES, Irandé. <b>Análise de textos - fundamentos e práticas.</b> São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>6. BAKHTIN, Mikhail. <b>A estética da criação verbal.</b> São Paulo: Martins Fontes, 2000.</p> <p>7. CEREJA, W. Roberto; MAGALHÃES, T. Cochar. <b>Gramática Reflexiva - texto, semântica e interação.</b> São Paulo: Atual, 1999.</p> <p>8. CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. <b>Nova gramática do português contemporâneo.</b> Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.</p> <p>9. FERREIRA, Mauro. <b>Aprender e praticar gramática.</b> São Paulo: FTD, 2007.</p> <p>10. KOCH, Ingedore Villaça. <b>Ler e compreender: os sentidos do texto.</b> São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>11. MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. <b>Resumo.</b> São Paulo: Parábola, 2004.</p> <p>12. MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. <b>Resenha.</b> São Paulo: Parábola, 2004.</p> <p>13. MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela, Rabuske. <b>Produção textual na universidade.</b> São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>14. PASCHOALIN, M. A; SPADOTO, N. T. <b>Gramática - teoria e textos.</b> São Paulo: FTD, 2008.</p> <p>15. XAVIER, Antônio Carlos; MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Hipertexto e gêneros digitais.</i> São Paulo: Lucerna, 2004.</p>	