

Gêneros textuais em contextos reais de uso: estratégias de ampliação do repertório linguístico e discursivo

Fábio Leandro Andrade Ribeiro¹

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de demonstrar como o trabalho com a língua, a partir de produções de gêneros textuais, por meio de sequências didáticas, coloca o texto como objeto central de estudo e o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, criando um cenário mais propício para uma aprendizagem mais abrangente e significativa. Situada na área da Linguística Aplicada, a fundamentação teórica parte das diretrizes educacionais previstas nos PCNs e na BNCC que orientam o ensino da língua na perspectiva da participação social e de práticas de linguagem, ampliando-se em teorias apresentadas por Antunes (2003), Marcuschi (2005, 2008), e Benveniste (1988), que nos mostram a relevância de um trabalho que transgrida o convencional e explore a língua como prática social. O trabalho resulta de uma pesquisa sobre uma prática educativa desenvolvida numa escola pública de Ensino Fundamental. As discussões aqui estabelecidas vão apresentar resultados da prática pedagógica desenvolvida com base em gêneros textuais que impactam positivamente a aprendizagem dos estudantes e servem de caminho possível para outros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Prática social. Gêneros textuais.

1. INTRODUÇÃO

Há muito, a disciplina de Língua Portuguesa figura em diversas estatísticas como disciplina que apresenta problemas críticos. Os números e os testemunhos de professores e estudantes de todo o país apontam baixos índices de aprendizagem e grande desinteresse por essa área do conhecimento. Esses resultados são revelados pelas avaliações externas, como as do Saeb e do Enem, amplamente divulgados pela mídia, e observados em avaliações escolares e no trabalho com competências comunicativas, o que pode ser verificado no contato diário com os estudantes, em seus trabalhos e atividades. Já o desestímulo para estudar a língua é revelado pela insatisfação indireta proferida por estudantes em forma de questionamentos que sugerem não haver sentido aquele estudo centrado em tantas regras.

O trabalho/estudo com a/da língua na educação básica tem se deparado com uma crise identitária, em termos metodológicos. Há uma discrepância entre as propostas e discussões sobre metodologias de ensino e as práticas efetivadas em sala de aula. Estas, têm se dividido entre ensino da língua como sistema – a perspectiva mais utilizada – e ensino da língua inserida num contexto real – uma perspectiva emergente.

Na esteira dessa problemática, o trabalho com a língua a partir de gêneros textuais se apresenta como um recurso pedagógico que transcende o espaço da sala de aula, dada a sua

¹ Mestrando em Letras, na área de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2022).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4120-5083>. E-mail: fabiorean@hotmail.com

inserção nas práticas cotidianas de estudantes em suas comunidades. Essa metodologia de trabalho ganha relevância sobretudo pelo fato de configurar a estrutura da aula colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, mas também em razão de inserir a língua em contextos reais de uso, em estudar a língua como prática social, em que ela atua como organismo dinâmico.

Este artigo tem o objetivo de demonstrar como o trabalho com a língua, a partir de produções de gêneros textuais, por meio de sequências didáticas, coloca o texto como objeto central de estudo, e o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, criando um cenário propício para uma aprendizagem mais abrangente e significativa. Por meio dessa proposta, os estudantes, além de ganharem voz com a língua em uso, conseguem também ampliar o olhar para a língua [código] na qualidade de estrutura de sustentação do texto.

O presente trabalho trará uma abordagem do tema em três etapas: primeiro, fundamentamos nossa discussão sobre língua, ou, como preferimos chamar aqui, educação linguística, situando-a no campo da Linguística Aplicada (LA), tendo os gêneros textuais como evidência da língua como prática social e vislumbrando as sequências didáticas como ferramenta indispensável para esse trabalho; Em um segundo momento, descreveremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, que tem como *corpus* uma prática pedagógica desenvolvida, em uma escola pública, a partir de sequências didáticas e produção de gêneros textuais diversos. Finalmente, no terceiro momento, apresentaremos e discutiremos alguns resultados que a prática pedagógica nos permitiu alcançar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

2.1.1 Língua, gêneros textuais e sequência didática

O trabalho com a língua na educação básica, em grande medida, permanece enraizado em correntes teóricas que enfocam mais a forma do que o uso da língua. A corrente estruturalista ainda é predominante na abordagem pedagógica de uma boa parcela das escolas. Essa abordagem pedagógica, no nosso entendimento, tira a língua de seu lugar de existência, as práticas sociais, e colocam-na em um “laboratório de estudo da língua”. Repentinamente, o estudante também tem de sair de seu lugar de existência, a vida social, para estudá-la nesse novo espaço, as salas de aula. Há uma lacuna nessa prática que precisa ser preenchida e o

trabalho com gêneros textuais se apresenta como uma possibilidade pertinente² para preencher esse vácuo, que se apresenta para o estudante, entre a língua enquanto sistema linguístico e a língua enquanto prática social.

Para corroborar nossa discussão é mister trazer as concepções de Marcuschi (2008, p. 151), para quem “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”.

O estudante está inserido na sociedade. É nela que ele interage, por meio da língua, e nela se percebe envolvido em diversas formas de interação linguística nas acepções da língua em uso, o que se dá, geralmente, por meio do texto. Assim, o gênero textual constitui-se como um elemento familiar dos indivíduos nesse “habitat linguístico”.

[É] impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (Marcuschi, 2008, p. 154).

A concepção de Marcuschi nos apresenta necessidade emergente de uma educação linguística que vislumbre o gênero textual como ponto de partida e de chegada.

O ensino da língua apenas em moldes estruturais tem se apresentado, para o estudante, como um terreno do desconhecido. Embora a prática seja a mais comum na maioria das escolas do país, talvez seja possível questionar se o estudante não se pergunta “para que serve estudar isso?”

De modo diferente, o trabalho com gêneros textuais (GTs), por sua relação intrínseca com o trabalho com sequências didáticas (SDs), apresenta uma ruptura com esse desconhecido. Enquanto o estudo teórico e estrutural da língua destoa da realidade do estudante, das práticas reais de linguagem em razão de seu caráter abstrato, o estudo por meio de sequências didáticas, a partir de gêneros textuais desafia e instiga o estudante pela adequação à realidade conhecida por ele.

Nesse sentido, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) apontam uma finalidade e as vantagens de uma prática educativa que combine as SDs com os GTs da seguinte forma:

² Quando o aluno produz um gênero como um artigo de opinião para ser fixado no mural da escola, ou, pior ainda, ser lido somente pelo professor, por exemplo, permanece a lacuna que separa a língua como mecanismo de ensino da língua como uma prática social. O trabalho com gêneros textuais apresenta-se como possibilidade de preenchimento dessa lacuna, na medida em que o uso e a circulação real do gênero textual sejam, de fato, colocados em voga.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly; 2004, p. 96-97).

Como se pode observar, a perspectiva do trabalho com a língua por meio de SD e GTs tem um direcionamento, uma materialidade discursiva com que trabalhar, e possibilita ao estudante (o sujeito) estudar o texto (seu objeto), a língua (sua ferramenta) e o contexto (meio de circulação do objeto e de atuação do sujeito).

Também sobre esse tema, Zabala (1998) afirma que as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18), o que faz com que ambos os envolvidos no trabalho com a língua tenham clareza de onde estão saindo e para onde estão indo.

2.1.2 A voz do aluno – o trabalho com a língua em seu lugar de uso

Entender a língua constitui uma necessidade, uma vez que é por meio dela que nos constituímos sujeitos sociais. Talvez pensemos que seu estudo acaba sendo uma imposição das elites, como a própria língua portuguesa foi imposta desde a colonização do Brasil. Entretanto, como afirma Matos (2020), ao fazer uma análise sobre a obra de Bell Hooks, precisamos ter “a consciência de que saber a língua do opressor é necessário para poder estabelecer diálogo entre sujeitos historicamente opressores e oprimidos” (Matos, 2020, p. 219). Essa concepção não quer dizer que o estudante tenha de se apropriar e validar uma única forma de usar a língua. A língua acontece no uso que se faz dela. Nesse sentido, o usuário consciente da língua teria maior possibilidade de, ao dominá-la, recriá-la a serviço de suas intenções. A autora ainda acrescenta: “embora essa língua fosse necessária para a comunicação, ela precisava falar para além dos sistemas de dominação criados” (Matos, 2020, p. 222). Entendemos que ir além só é possível quando se sabe onde está, o lugar de domínio já alcançado configura o ponto de origem e o trampolim para a escalada.

A esfera jornalístico-midiática, por direcionar-se ao máximo de pessoas possível, configura-se como um cenário de uso da linguagem escrita e oral muito acessível, talvez o

espaço de mais fácil acesso à linguagem escrita, mais palpável para a maioria das pessoas. Esse contexto configura-se como uma capital possibilidade de estudo da língua, permitindo que seja dado a ela um novo significado, uma perspectiva de trabalho com a língua em uso.

E, sabemos, é pelo uso da palavra que o falante faz chegar ao interlocutor seu sentimento, seu pensamento, sua intenção, pois “(...) a linguagem apresenta disposições tais que a tornam aptas a servir de instrumento: presta-se a transmitir o que lhe confio – uma ordem, uma pergunta, um anúncio – e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado” (Benveniste, 1988, p. 284). Essas intenções diversas materializam-se nos diferentes gêneros textuais.

Com efeito, diante dessas possibilidades de uso, o objeto de ensino de uma aula de português deve ir além da língua: “(...) a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas” (Antunes, 2003, p. 108 e 109).

Esse viés de trabalho, a partir de situações reais da comunidade, possibilita aos estudantes enxergarem seu entorno, o que constitui um primeiro passo para a transformação da realidade, uma vez que só podemos transformar aquilo que enxergamos e em que percebemos a necessidade de transformação. Assim, o estudante passa a ter um papel ativo não somente diante do objeto de estudo, o texto (língua/linguagem), mas também diante da sua realidade, tornando-se um cidadão atuante. Essa é uma ideia corroborada com a afirmação de que “O novo conceito é o do ensino da língua para o letramento para o empoderamento e inclusão social, através de práticas de linguagem que se insiram no contexto da sua realidade social e cultural” (Gomes, 2009, p.83).

A autora ainda deixa claro o papel da escola nesse âmbito preconizado como palco de atuação de uma Linguística Aplicada, favorecendo uma aprendizagem mais ampla e integral do ser:

Para isso a escola não se pode restringir à palavra escrita nem se filiar aos padrões socioculturais hegemônicos. Através de apresentações aos alunos de diversos gêneros textuais, falados, e escritos, e da prática de reflexão sobre a linguagem em seus elementos estruturais e discursivos, o professor estará contribuindo para a formação de um cidadão (Gomes, 2009, p. 83-84).

A literatura aqui citada e tantas outras a que se possa ter acesso discutem amplamente a urgente necessidade de uma nova perspectiva metodológica que vá além o modelo tradicional. Propõe-se a saída de um modelo que ainda apresenta resquícios de uma educação centrada no ensino com uma dinâmica de transmissão de saber, para uma proposta que

transgrida esse modelo antigo e se volte para um modelo que priorize a aprendizagem em vez do ensino. Nessa perspectiva reside a ideia de metodologias ativas, a qual toma o aluno como protagonista do conhecimento, sendo o professor um mediador desse processo.

2.1.3 A mão do professor – ferramenta condutora do processo de aprendizagem

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

Me ajuda a olhar!

(Galeano, 2002, p. 12)

Galeano coloca uma situação bem pertinente às ideias metodológicas aqui discutidas, à arte de educar. O pai não ensinou a Diego o que é o mar. Ele o levou para que o próprio Diego o descobrisse.

Muitas vezes o mar de conhecimentos da língua com que o estudante se depara pode emudecer seu raciocínio, inibindo a aprendizagem. Ainda mais se esse “mar” lhe for empurrado para diante de sua visão. O movimento precisa ser no sentido oposto, levar estudante até o mar e estar preparado para ajudar-lhe a olhar. O termo “ensinar” sugere uma ação de fora para dentro, enquanto que “descobrir” remete a uma ação de dentro para fora. Ratifica-se a ideia de um estudo que coloca o estudante como protagonista do processo de aprender. Ao professor, cabe o papel de mediador dessa aprendizagem.

A necessidade dessa mudança de foco é discutida há bastante tempo. Já em 1998, quando do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a noção de ensino da Língua Portuguesa perpassou, a partir de então, por uma notória discussão sobre o que e como ensinar. O documento orienta a construção dos currículos escolares, mas, para este trabalho, o olhar se volta para as indicações de como ensinar, levando em consideração a articulação entre três variáveis: o aluno, a língua e o ensino:

O primeiro elemento da tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o

ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (Brasil, 1998, p. 29).

Merece destaque aqui a relação feita entre o termo “aluno” e o termo “aquele que age”, remetendo a um sujeito protagonista, como também se destaca a relação entre os termos “ensino” e “mediação”, colocando o professor como facilitador do processo de aprendizagem.

Essa nova postura de facilitador requer que o professor aceite o processo de decolonialidade de sua prática, buscando um olhar para o aluno (Silva Júnior; Matos, 2019). Para os autores, é preciso “revermos nossas práticas, nos diversos âmbitos sociais e, principalmente na escola, lugar em que, como professores, podemos modificar algo” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 106).

Discussão mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também se refere à necessidade de um trabalho direcionado para o protagonismo do estudante. Em seu texto, quando fala em conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação, cita como sendo responsabilidade do professor “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 12). Temos uma referência clara ao termo “aprendizagem” em vez de “ensino”, como procuramos discutir, neste trabalho.

Mais à frente, o mesmo documento, tratando dos anos finais do Ensino Fundamental, acrescenta a ideia de autonomia do estudante em relação aos objetos de conhecimento, ao afirmar que “também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2017, p. 56).

Os documentos citados trazem a afirmação de algum passo em direção a uma possível mudança na situação da educação. Entretanto, isso requer uma soma de esforços e perpassa por diversas instâncias. Antunes (2003, p. 33) corrobora, acrescentando que é preciso “determinação, vontade, empenho de querer mudar”:

Isso supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular) para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania (Antunes, 2003, p. 33-34).

Destaca-se aqui a parte documental cabível às esferas políticas. Mas a mudança e as responsabilidades políticas não se limitam a isso. Quaisquer mudanças que se pretendam na educação perpassam amplamente pelo professor, e este carece de, inicialmente, uma mudança de paradigma e formação.

A formação recebida e o contexto educacional que ainda vigoram têm feito perdurar um contexto de pedagogia ainda com ranços descritivos, tradicionais, com uma mentalidade pedagógica programada para aulas focadas apenas no ensino. É necessária uma reprogramação para aulas de aprendizagem e problematização, que poderá surgir com a aplicação de metodologias ativas.

Isso exige, claro, em primeiro lugar, muita vontade dos professores em querer mudar. Mas isso só não basta. Mais do que vontade, há a necessidade de formação – o que mais uma vez se volta também para o poder público. O professor precisa de vontade e formação para poder implementar essa nova demanda educacional.

2.2 Metodologia

Metodologicamente, o presente trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica sobre concepções de ensino de língua, para a análise de uma prática educativa de trabalho desenvolvida em uma escola pública.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) “é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. Esse é o caminho que seguimos para fundamentar a discussão neste trabalho. Recorremos a diferentes referenciais que versam, teoricamente, sobre o trabalho com a língua. Debruçamo-nos, também, sobre documentos oficiais balizadores do ensino nacional, quais sejam: os PCNs e a BNCC, dos quais trouxemos concepções de ensino da língua, conforme já mencionado na seção de fundamentação teórica.

Para não focar somente em normativos legais, dialogamos, ainda, com autores que se dedicam à pesquisa na área da Linguística Aplicada (LA), ou que têm produções que dialogam com as concepções da área. Assim, realizamos um diálogo com Antunes (2003), Benveniste (1988), Gomes (2009), Marcuschi (2005, 2008), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), autores que nos apresentam uma visão “transgressiva”, tanto em relação a concepções de trabalho com a língua, vendo esta como uma prática social, como em relação a concepções metodológicas que, na atualidade, carecem de ver o estudante como o protagonista de seu

aprendizado.

A segunda parte da nossa pesquisa constituiu-se da análise de uma prática educativa de trabalho com a língua em uma escola pública. Trata-se de um projeto pedagógico de produção de gêneros textuais em contextos reais de uso que, apliquei com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, enquanto professor efetivo de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvi esse trabalho com três turmas, o equivalente a 75 alunos. Em razão dos seus bons resultados naquela realidade educativa, a prática passou a ser replicada em novas turmas, nos anos seguintes.

Compreendendo a educação linguística como uma forma de aprofundamento das ferramentas linguísticas – vocabulário, estruturas gramaticais e convenções da escrita – e aperfeiçoamento das habilidades comunicativas orais e escritas para seu uso efetivo, aplicamos o projeto pedagógico, o qual foi organizado por meio de sequências didáticas e motivado pela presença de gêneros textuais da esfera jornalística, em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública do município de Ajustina – BA.

O projeto *A Voz do Aluno* consistiu em uma proposta de produções de textos jornalístico-midiáticos, a partir de temas do contexto real da comunidade. Sua execução permitiu aos estudantes, não somente produzirem textos de diversos gêneros desse campo de atuação (notícias, reportagens, crônicas, artigos de opinião e entrevistas), como também possibilitou os estudos linguísticos necessários para a adequação da linguagem aos gêneros em pauta no momento. E mais, enquanto discutiam, planejavam e colhiam materiais para as suas produções, estavam estendendo o olhar sobre a comunidade, sobre acontecimentos, situações diversas, que os levaram a posicionarem-se como cidadãos, ao produzirem textos informativos, opinativos, críticos, denunciativos etc.

O estudo dessa prática foi desenvolvido por meio de duas perspectivas distintas: uma embasada em nossa observação acerca dos efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes, outra a partir de uma coleta de informações junto a estudantes que experienciaram a prática pedagógica.

A coleta de informações se deu a partir de uma entrevista escrita em que enviamos, por meio de aplicativo de mensagem, três questionamentos aqui reproduzidos: (i) como você percebe a metodologia de ensino da língua com base no estudo dos gêneros, a partir de leituras, análises textuais e produção, para a preparação de um trabalho final como o jornal escolar (*A Voz do Aluno*)?; (ii) comparando o método de ensino que utiliza frases na lousa

para trabalhar a gramática e o método de trabalhar a produção de gêneros textuais e o estudo de questões da língua nessas produções, qual dos métodos é mais motivador e enriquecedor para a sua formação e por quê?; (iii) além de trabalhar a língua (texto, escrita, leitura, oralidade, gramática) que importância teve para você colher dados na própria comunidade e escrever textos para a produção de um trabalho coletivo?

Nosso estudo, atrelando as teorias com a prática desenvolvida, baseou-se em uma abordagem de natureza qualitativa interpretativista, já que, conforme Nunes (2021),

a pesquisa qualitativa apresenta a possibilidade da investigação das subjetividades [...] Assim, as informações coletadas numa pesquisa qualitativa não são quantificáveis, mas analisadas a partir de modelos de interpretação que buscam atribuir significados aos fatos observados. Os dados obtidos são analisados indutivamente e tem (*sic*) como objetivo investigar e entender a natureza dos fenômenos sociais, possibilitando maior nível de profundidade e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Nunes, 2021, p.13).

E foi o que fizemos, interpretar as informações coletadas, entendendo os significados da situação observada. Nesse sentido, a interpretação levou em consideração três óticas diferentes: (i) as discussões teóricas sobre a temática do trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas; (ii) nossa percepção, enquanto professor regente, sobre envolvimento dos estudantes e resultados das classes envolvidas; (iii) a percepção dos estudantes acerca da prática pedagógica que experienciaram.

A literatura acessada nos permitiu enxergar melhor o grau de envolvimento e as possíveis causas dos resultados da classe inferidos antes da aplicação do projeto e depois da prática. A entrevista aos estudantes serviu para confirmar a percepção por um ângulo de visão diferente, a visão do estudante.

2.3 Análise

Na análise a seguir, vamos perceber que a prática em tela se insere no quadro teórico apresentado pelos autores citados e nas diretrizes consultadas. Além disso, seus resultados nos servirão de exemplo para discussão acerca de uma proposta de trabalho que vá além do ensino da língua vista apenas como um sistema de regras.

As sequências didáticas desenvolvidas para a execução do projeto *A Voz do Aluno* ocorriam em torno de diferentes gêneros textuais da esfera jornalístico-midiática, tais como a notícia, a entrevista, a reportagem, o artigo de opinião e a crônica. Este trabalho com sequências didáticas vem sendo replicado há alguns anos. Acontece no decorrer de todo o ano

letivo e cada gênero é trabalhado em uma SD, a partir de 8 oficinas, conforme a seguinte estrutura básica:

Quadro 1 – Oficinas de produção de gêneros textuais.

OFICINA 1 - Contato com o gênero (leitura)
Em caráter de motivação inicial, constitui-se de uma conversação informal com a classe sobre o gênero escolhido para o momento. Leitura do gênero (audição e/ou verbalização), análise da leitura (impressões do texto, o que o texto evoca no leitor, finalidade do gênero, suporte textual, marcas de linguagem). Atividade escrita dirigida sobre conteúdo veiculado no texto e sobre estruturação e linguagem do texto.
OFICINA 2 - Reconhecendo o gênero (Semelhanças e diferenças)
Leitura de três textos diferentes, para análise, em pequenos grupos ou duplas, de marcas estruturais e linguísticas comuns, nos textos selecionados. Momento de fazer uma análise dos três textos, a respeito de aspectos como: Tema/assunto, sujeitos envolvidos/personagens, foco narrativo, tempo verbal predominante, contexto de produção/ponto de partida para a produção, linguagem empregada, finalidade/intencionalidade do texto. Socialização da atividade, com ênfase na identificação do gênero em estudo no momento.
OFICINA 3 - Marcas estruturais e linguísticas do gênero
Leitura, em pequenos grupos, de três textos do mesmo gênero que se está estudando. Cada grupo busca identificar: título e autor, tema/assunto, ambientação (época/espço), sujeitos envolvidos/personagens, foco narrativo, tempo verbal, contexto de produção/ponto de partida para a produção, aspectos próprios do gênero, linguagem/linguagens, finalidade/intencionalidade. Verificação das marcas comuns entre os textos, que podem ser fixadas como marcas características do respectivo gênero. OBS: Nesta etapa, tomar os aspectos linguísticos suscitados nos textos e trabalhar com mais profundidade, dando significado a esse aspecto da língua-sistema como elemento a serviço do texto.
OFICINA 4 - Orientação e planejamento de produção
Momento de, coletivamente, planejar a produção. Conversação sobre fatos/assuntos atuais da comunidade que merecem materialização escrita por meio do gênero em estudo. Cada aluno menciona as suas observações, o professor dirige o olhar dos estudantes na perspectiva de escritor, no sentido de, sobre aquele assunto, identificar possíveis fontes de informação, autoridades competentes para falar do assunto. Este é o momento, também, de estabelecer um roteiro das atividades de coleta de dados e informações.
OFICINA 5 - Coleta de dados e informações
Etapa a ser cumprida como atividade extraclasse. Os estudantes devem coletar informações sobre o assunto de que tratarão, conforme o roteiro planejado ou de acordo com novos <i>insights</i> que surjam no decorrer da tarefa. As informações devem ser registradas em áudio, caderno, fotografias e/ou vídeos, para posterior análise e produção.
OFICINA 6 - Produção do texto
Criação de um ambiente apropriado para a produção: discussão inicial sobre os achados, seguida de uma retomada sobre as marcas do gênero. Condução dos estudantes para pensar no contexto de produção (quem está escrevendo, para quem, com que intenção). Em seguida, direcionamento para a produção propriamente dita, prioritariamente para ser realizada em classe, mas que pode ser feita também em casa.
OFICINA 7 - Correção coletiva
Demonstração, por meio de um texto consagrado, de recursos utilizados pelo autor (tempos verbais, escolhas linguísticas, pontuação, contexto de produção, linguagem própria do referido gênero, figuras de linguagem, modalidade da língua...) que identificam as particularidades discursivas do gênero. Análise de um texto escrito por um aluno da classe ou por aluno de outra classe (de forma anônima), para verificar as marcas discursivas do gênero e sugerir ajustes. Orientação para autocorreção dos trabalhos, sob as perspectivas desta etapa de estudo. OBS: Nesta etapa, tomar os aspectos linguísticos suscitados nos textos e trabalhar com mais profundidade, dando significado a esse aspecto da língua-sistema como elemento a serviço do texto.
OFICINA 8 - Aprimoramento do texto e produção final
Momento de finalização dos trabalhos. Tarefa extraclasse de redação final do texto, conforme cada gênero. Formatação (de texto e imagem, se for o caso) para entrega dos trabalhos. Realização de momento de socialização, com as apresentações individuais de cada produção, para a classe, e formação de equipe redatora, para montagem de trabalho final da classe, como uma revista ou jornal.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A língua portuguesa é a língua materna da maioria dos brasileiros, é a ferramenta que mais utilizamos durante toda a nossa vivência social. Os baixos resultados evidenciados por exames externos e internos, como já mencionado, são efeitos de um caminhar por vias tradicionais que já não atendem mais à demanda atual por metodologias ativas que coloquem o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Um novo caminho precisa ser trilhado.

A prioridade de estudo da língua é desenvolver as competências comunicativas. Isso é preconizado nos documentos federais que servem de base para a educação e em diversas leituras em torno dessa temática, a exemplo do que nos apresentam Antunes (2003) e Gomes (2009). Entretanto, na prática, essa finalidade primordial de ensino-aprendizagem da língua acaba se diluindo no decorrer do cumprimento dos programas de ensino escolares.

Nesse sentido, trabalhar a língua na concepção de educação linguística implica um trabalho com a língua utilizando metodologias ativas, em que o estudante venha a atuar com o objeto de estudo, língua/linguagem, na perspectiva de uso-reflexão-uso (Brasil, 1998). Tal tipo de metodologia tende a colocar o estudante como ser atuante, que busca questionar os fatos e fenômenos linguísticos, a partir dos contextos reais de uso, para, assim, buscar uma explicação estrutural da língua, percebendo maior sentido no estudo da gramática, uma vez que a considerará uma ferramenta a serviço do texto.

O projeto pedagógico aplicado na escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, no município de Ajustina/BA apresentou, ao final do ano, um efeito muito positivo sobre a aprendizagem, um maior significado para o estudante, uma vez que ele estudou algo que estava necessitando para melhorar a sua produção textual. O estudo da gramática tornou-se, para o estudante, uma estratégia de aquisição de ferramentas para utilização na prática.

Ao final, a classe tinha uma diversidade de produções – notícias, reportagens, crônicas, artigo de opinião, entrevistas – que permitiram a confecção de um jornal impresso, o qual foi distribuído para a classe, para a escola e, inclusive, para a comunidade. Esse fato, por si só, já nos coloca diante de um resultado extremamente satisfatório, dado o valor que há em se ter uma linha de chegada, um produto final, um trabalho a serviço de uma finalidade: a interação social. Mas ele foi além. O estudo dos aspectos linguísticos – morfologia, sintaxe, pontuação, convenções de escrita – ganhou mais sentido, pois havia um motivo maior para se estudar: adquirir ferramentas para melhorar as produções.

A classe ficou mais motivada. Lançamos a sugestão de transformar o trabalho escrito em um jornal oral e a turma se envolveu com ânimo. Na oportunidade, trabalharam-se as

variações entre o registro falado e o escrito. Os alunos reuniam-se na escola, mesmo em dias não letivos; prepararam roteiros, dividiram tarefas, planejaram gravações; trabalharam de maneira autônoma, protagonizaram um jornal falado que gravaram para expor na classe. Notamos que o ensino da língua ganhou um novo sentido.

E não estamos sós nessa percepção. Em um estudo publicado no IV Congresso Nacional de Educação – Conedu, os pesquisadores Yasmin Nascimento da Silva e Joseval dos Reis Miranda comprovam que a utilização da metodologia de ensino da língua baseada no uso de gêneros textuais é eficaz para aumentar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem (Silva; Miranda, 2017). O estudo desses pesquisadores baseou-se na observação do uso dos gêneros textuais em ciclos de alfabetização, em entrevistas com as professoras sobre a organização do trabalho pedagógico, com a inclusão dos gêneros textuais em suas aulas e na análise documental dos planos de aula dos professores e do projeto político pedagógico da instituição.

Sobre o projeto pedagógico *A Voz do Aluno*, buscamos questionar estudantes que passaram pelo processo de aprendizagem embasado na metodologia com as sequências didáticas para a produção de gêneros textuais. Perguntamos: (i) como você percebe a metodologia de ensino da língua com base no estudo dos gêneros a partir de leituras, análises textuais e produção para a preparação de um trabalho final como o jornal escolar (*A Voz do Aluno*)? (ii) comparando o método de ensino através de frases na lousa para trabalhar a gramática e o método de trabalhar a produção de gêneros textuais e estudo de questões da língua nessas produções, qual dos métodos é mais motivador e enriquecedor para a sua formação e por quê? (iii) além de trabalhar a língua (texto, escrita, leitura, oralidade, gramática) que importância teve para você colher dados na própria comunidade e escrever textos para a produção de um trabalho coletivo?

As respostas revelaram uma percepção positiva em relação à metodologia. Os depoimentos a seguir destacam a importância da metodologia no sentido de estimular sua autonomia na busca, isto é, seu papel ativo, bem como na percepção do próprio processo de aprendizagem:

Foi para mim algo rico em conhecimento, uma vez que, consistiu num trabalho também de investigação em que precisei buscar ferramentas que me permitiram entender características específicas de cada gênero, bem como, sua função (Estudante da 2ª turma de aplicação da metodologia).

Era uma metodologia nova, causando uma estranheza e curiosidade simultaneamente. Tive dificuldade no início em me adaptar e causava um

incômodo, no sentido positivo, em que eu percebi minhas falhas e que precisava, devia me esforçar pra melhorar esse quadro. E foi gratificante perceber que houve uma melhora significativa depois da conclusão do jornal escolar (Estudante da 1ª turma de aplicação da metodologia).

Ao comparar o método de ensino tradicional da língua focado apenas na gramática com o método de se trabalhar a produção de gêneros textuais e o estudo de questões da língua nessas produções, os entrevistados destacaram o segundo método, devido à capacidade de torná-los mais ativos no processo de aprendizagem sobre o estudo da língua em seu lugar de uso:

O método de trabalhar a produção de gêneros textuais. Porque trata-se de um método em que pude aprender de maneira mais ativa, de modo que, precisei buscar todo o leque de informações necessárias para a produção de texto adequada (Estudante da 2ª turma de aplicação da metodologia).

O segundo método é sem dúvidas superior, uma vez que permite-nos estudar a língua em um contexto de aplicação, facilitando a aprendizagem (Estudante da 4ª turma de aplicação da metodologia).

Segundo método, sem dúvidas. Eu tinha uma participação mais ativa, tinha que sair da zona de conforto, me expor mais, era mais exigido, tinha que raciocinar, pensar, fazer mais (Estudante da 1ª turma de aplicação da metodologia).

O terceiro questionamento versava sobre escrever a partir da realidade deles. A visão transcrita abaixo destaca o valor da metodologia de trabalho que, nas palavras de um estudante, teve grande importância para:

Ampliar o conhecimento sobre o ambiente em que vivo, permitindo usar a língua como um instrumento de descoberta e registro da realidade e tornando-me mais conhecedor do meu meio social. (Estudante da 4ª turma de aplicação da metodologia).

Pelo exposto até aqui, tanto pelas teorias levantadas como pelos depoimentos dos estudantes, nota-se a relevância da metodologia escolhida para o trabalho com leitura e produção textual, porque apresenta resultados como: estímulo à autonomia da busca; estudantes mais ativos no processo de aprendizagem da língua; uso da língua como um instrumento de descoberta e registro da realidade. Com efeito, podemos dizer, em uníssono com Marcuschi, que

[...] toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (Marcuschi, 2005, p. 22).

O trabalho com oficinas de produção textual trouxe a percepção de que o uso de uma metodologia ativa à luz da LA, culminando num produto final que chegaria a leitores reais – pelo menos à comunidade escolar – despertou, nos alunos, o interesse por aprender regras que precisariam aplicar em seus textos. A estratégia revelou um passo importante para o ensino/aprendizagem da língua, pois entendemos que, nos dias atuais, “a língua como prática social e os sujeitos como parte de um contexto real de sociedade passaram a constituir um dos cerne da educação linguística” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102).

O projeto *A Voz do Aluno* permitiu esse caminhar em direção à mudança metodológica e, ao mesmo tempo, uma mudança do olhar do estudante para a sua realidade. Em suma, possibilitou estender o olhar sobre a comunidade, expressar-se com diferentes finalidades, usar a língua de forma prática dentro de um contexto real de comunicação, refletir sobre o uso da língua nas próprias produções. Ao aproximar o estudante de textos em situações reais de uso e de um registro padrão da língua, possibilitou, a ele, ter voz. Se, por um lado, o estudante passou a aderir à norma padrão da língua, ao perceber a necessidade de aprender normas de registro; por outro, passou a estar mais livre, pelo fato de aprender a usar a língua para cumprir a função social dela, comunicar, e exercer sua cidadania, por meio de textos com finalidades diferentes: opinar, relatar, denunciar, informar. No nosso entendimento, isso tudo só ocorre quando se vai além da língua, quando se enfoca a língua em uso.

Dessa forma, é possível perceber que as vertentes pedagógicas preconizadas pelos documentos federais e pelos autores aqui citados convergem para uma educação linguística cujo enfoque de atuação seja a língua em uso na realidade do estudante. Isso remete à ideia de uma atuação constante do sujeito da aprendizagem, o estudante; além de colocar, como foco, a aprendizagem e não o ensino, reforçando, também, a ideia de protagonismo do aluno. É esse protagonismo que lhe trará autonomia, tornando-o crítico, reflexivo e capaz de transformar a sua realidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões estabelecidas no presente estudo apontam para a necessidade de um trabalho com a língua que vá além da língua vista como sistema, entendendo-a como uma prática social. A prática pedagógica analisada e discutida evidenciou que a proposta de trabalho com a língua, a partir de sequências didáticas sobre gêneros textuais, coloca o texto como objeto central de estudo e o estudante como protagonista do processo de aprendizagem

– o que é, inclusive, confirmado por depoimentos dos próprios alunos – criando um cenário mais propício para uma aprendizagem significativa.

Diante de um cenário em que as práticas educativas na área de línguas têm apresentado dificuldades, uma proposta de educação linguística que aponta possibilidades de aulas mais motivadoras e com resultados efetivos em aprendizagem linguística e discursiva emerge como um caminho a ser percorrido.

É claro que, embora surgindo como possibilidade viável e possível, essa proposta apresenta uma carência ainda gritante: formação. Temos, ainda, um modelo educacional na educação básica centrado em práticas de ensino da língua herdado da educação colonial (e temos uma tendência a dar continuidade ao que está enraizado). E, mesmo na educação superior, os cursos de formação de professores têm apresentado um currículo que não dá conta de todos os aspectos da linguística. Isso acaba influenciando à manutenção de uma educação centrada na língua enquanto sistema. Entretanto, trabalhos como o realizado aqui procuram mostrar outros caminhos possíveis.

Com efeito, esta discussão não se encerra aqui. Enfatizamos nosso compromisso em apresentar, no presente trabalho, um caminho possível, ao tempo em que, também, mostramos problemas que podem ser evitados. A discussão está aberta. Certamente outros olhares poderão ser lançados e novas e emergentes ideias virão à tona. Metodologias ativas, protagonismo do aluno, estudo da língua como prática social são alguns campos sobre os quais se pode estender o olhar e de onde podem surgir novas práticas eficientes. Ao emergirem novas ideias, que sejam divulgadas para que, juntos, possamos fazer um caminho mais certo para a indispensável educação linguística.

Textual genres in real contexts of use: strategies for expanding the linguistic and discursive repertoire

ABSTRACT: This article aims to demonstrate how working with the language from textual genres productions through didactic sequences, stand as main object of study and student as playing a main role in the learning process, creating an inspiring environment in which learning is more the meaningful comprehensive. Located in the Applied Linguistics area, the theoretical background starts from educational guidelines provided for in the PCNs and BNCC that guide language teaching from the perspective of social participation and language practices, expanding on theories presented by Antunes (2003), Marcuschi (2005, 2008) and Benveniste (1988), who show us the relevance of work that transgresses conventional and explores language as a social practice. The work is the result of an research on an educational practice conducted in a public Elementary School. The discussions established here will present results of the pedagogical practice developed based on textual genres that positively impact students' learning and are good for tracking the progress of many teachers.

KEYWORDS: Language. Social practice. Textual genres.

Gêneros textuais em contextos reais de uso: estratégias para ampliar o repertório lingüístico e discursivo

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo demostrar cómo el trabajo con la lengua, a partir de producciones de géneros textuales, a través de secuencias didácticas, sitúa al texto como objeto central de estudio y al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, creando un escenario más propicio para un aprendizaje más integral y significativo. Ubicada en el área de Lingüística Aplicada, la fundamentación teórica se fundamenta en los lineamientos educativos previstos en los PCN y la BNCC que orientan la enseñanza de idiomas desde la perspectiva de la participación social y las prácticas lingüísticas, ampliando las teorías presentadas por Antunes (2003), Marcuschi (2005, 2008) y Benveniste (1988), quienes nos muestran la relevancia del trabajo que transgrede las convenciones y explora el lenguaje como práctica social. El trabajo es el resultado de una investigación sobre una práctica educativa desarrollada en una Escuela Primaria pública de elección. Las discusiones aquí establecidas presentarán resultados de la práctica pedagógica desarrollada a partir de géneros textuales que impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y sirven como posible camino para otros docentes.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje. Práctica social. Géneros textuales.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BENVENISTE, E. **Problema de linguística geral I.** Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1988.

BRASIL, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOMES, M. L. de C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, D. C. V. S. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, Menchú e Fanon. **Travessias Interativas**, v. 10, p. 217-232, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15327>. Acesso em: 12 out. 2021.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Metodologia universitária em 3 tempos** [recurso eletrônico]. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SUElear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar SUElear**, UEMG, ano 2, n. 2, setembro, p. 101-116. Edição Especial Dossiê SUElear, 2019. Disponível em: <https://suelear.com.br/beta3/wpcontent/uploads/2020/01/Dossie-Suelear-SUElear.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, Yasmin Nascimento Da. MIRANDA, Joseval dos Reis. **O uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38013>. Acesso em: 04/11/2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.