

**O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais:
perspectivas e desafios**

**The teaching and learning of portuguese language through textual genres:
perspectives and challenges**

Heliud Luis Maia Moura¹

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Brasil.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o ensino-aprendizagem de língua tendo como espaços didáticos os gêneros textuais, considerando as perspectivas e desafios que esse ensino leva no âmbito da sociedade contemporânea. Tomo como referencial as postulações de Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Marcuschi (2007, 2008), Nascimento (2014) e Moura (2015), para os quais o ensino de gêneros se constitui como instrumento efetivo de interlocução e de cidadania nas ações sociais mobilizadas nos mais diversos contextos. Para as análises realizadas, centro-me em depoimentos e relatos de experiências de alunos de graduação em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, nos quais referem às ações de ensino de língua realizadas por professores do Ensino Médio, especificamente a partir das quatro atividades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em que detectamos o uso de diferentes tecnologias, desde as mais tradicionais àquelas ligadas a suportes tecnológicos considerados avançados pela sociedade da Hipermodernidade.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Gêneros textuais. Práticas de ensino.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze language teaching-learning using textual genres as didactic spaces, considering the perspectives and challenges that this teaching takes in the context of contemporary society. I take as reference the postulations of Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Marcuschi (2007, 2008), Nascimento (2014) and Moura (2015), for whom the teaching of genres constitutes an effective instrument of dialogue and citizenship in social actions mobilized in the most diverse contexts. For the analysis, I focus on testimonials and experience reports of undergraduate students in Letter Course at the Federal University of Western Pará, in which they refer to language teaching actions carried out by high school teachers, specifically from the four activities proposed by the National Curriculum Parameters (PCNs) in which we detect the use of different technologies, from the more traditional ones to those linked to technological supports considered advanced by the Hypermodernity society.

Recebido em: 04/08/2023

Aceito em: 11/10/2023

¹ E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3259-6614>

KEYWORDS:

Portuguese language. Teaching-learning. Textual genres. Teaching practices.

1. Introdução

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros discursivos ou do discurso constituem um conjunto múltiplo e heterogêneo de atividades sociais a partir das quais os indivíduos transitam nos diferentes espaços da sociedade da Hipermodernidade². Considerando a complexidade desses espaços, faz-se necessária a mobilização de práticas escolares que possam ir ao encontro das exigências dos contextos atuais de interação. Segundo Moura (2015), ao tentarmos superar as práticas obsoletas e arcaicas, devemos apostar nos diferentes níveis de avanço no aprendizado de línguas e, a partir daí, vislumbrarmos patamares progressivos de mudança e transformação, principalmente quando temos que considerar não só o uso de tecnologias de última geração, mas, sobretudo, a circulação nesses espaços de novas e diferentes formas de linguagem e interação, mobilizadas nos mais díspares contextos das atividades sociais, as quais passam a requerer inusitados modos e processos de textualização e leitura em ambientes e suportes digitais específicos ou *sui generis*, requerendo-se, por sua vez, de docentes e alunos, multiproficiências e multiletramentos no que se refere à apropriação dessas linguagens. Tomo como referencial as postulações de Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Marcuschi (2007, 2008) e Nascimento (2014), para os quais o ensino de gêneros se constitui como instrumento efetivo de interlocução e de cidadania no âmbito das ações sociais mobilizadas nos mais diversos contextos. Para as análises realizadas, detenho-me em depoimentos e relatos de experiências de alunos de graduação em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, nos quais referem a práticas de ensino de língua mobilizadas por professores do Ensino Médio, especificamente a partir das quatro atividades³ de ensino propostas pelos PCNs, nas quais se propõe o uso de diferentes tecnologias, desde as mais tradicionais àquelas atreladas a suportes tecnológicos considerados avançados pela sociedade da Hipermodernidade.

² Segundo o filósofo francês Gilles Lipovetsky o termo Hipermodernidade diz respeito à delimitação do momento atual da sociedade humana. O termo “hiper” é usado em referência a uma exacerbação dos valores e contextos construídos na Modernidade, atualmente bastante elevados, numa perspectiva exponencial que extrapola os valores existentes na sociedade moderna.

³ As quatro atividades a que faço referência e que são propostas pelos PCNs são as seguintes: leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística.

2. Bases teóricas

Segundo Bakhtin (2006), os gêneros constituem instâncias dialógicas por meio das quais a vida social se realiza em seus diferentes âmbitos. Dada essa noção, as atividades linguísticas não são meras atividades comunicativas e a língua não constitui uma forma imanente e estática. Com base nesse pressuposto, Bakhtin postula que

a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. As condições mutáveis da comunicação socioverbal precisamente são determinantes para as mudanças de formas que observamos no que concerne à transmissão do discurso de outrem. Além disso, aventuramo-nos mesmo a dizer que, nas formas pelas quais a língua registra as impressões do discurso de outrem e da personalidade do locutor, os tipos de comunicação socioideológica em transformação no curso da história manifestam-se com um relevo especial. (BAKHTIN, 2006, p. 160)

Para Bakhtin (2016), as formas do gênero, nas quais construímos o nosso discurso, diferenciam-se substancialmente das formas da língua no sentido da sua normatividade e estabilidade. Para o autor, as formas do gênero são bem mais flexíveis, plásticas e livres. Ainda para Bakhtin, a diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles se diferenciam entre si dependendo da situação comunicativa, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes envolvidos na atividade interativa. Para o autor em questão:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas igualmente obrigatórias de enunciado, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a eles. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, jamais pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua, como o supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo. A imensa maioria dos linguistas, se não na teoria, assume na prática a mesma posição: veem no enunciado apenas uma combinação individual de forma puras da língua (léxicas e gramaticais), e praticamente não enxergam nem estudam nela nenhuma outra forma normativa. (BAKHTIN, 2016, p. 41-42)

Considerando as atividades de ensino de língua, argumento que o ensino de gêneros deva se voltar primeiramente para aqueles gêneros que os alunos já dominam, os chamados gêneros

primários (cf. Bakhtin 2010a) e, a partir desses gêneros do cotidiano, propiciar-se aos estudantes o ensino de gêneros mais complexos, como o uso de gêneros dos discursos jornalístico, científico, acadêmico e filosófico. O professor deve dar oportunidade aos discentes de se apropriarem de práticas discursivas, nas quais possam ampliar sua capacidade de fazer relações, de construir inferências, argumentar, contra-argumentar, avaliar, criticar e tomar posição acerca de diferentes questões, podendo relacioná-las também à sua experiência sociocultural. Daí, o docente deve diversificar os gêneros discursivos a serem ensinados em sala de aula. Logo, compreendendo que a língua/linguagem é dialógica em sua própria natureza, é necessário um empreendimento didático no qual os alunos possam ter uma atitude autorreflexiva acerca do que dizem, tanto em textos escritos quanto em textos orais dos diversos gêneros, como os citados acima. Um empreendimento verdadeiramente pedagógico-político requer o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelo professor. Assim, o docente precisa criar espaços para que os estudantes possam falar sobre as suas vivências, modos de conceber a realidade e agir nela.

Tendo em conta a perspectiva dialógica acima postulada, Bakhtin afirma:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica. A dialética é o produto abstrato do diálogo. (BAKHTIN, 2010a, p. 348)

A escola deve ter sempre como objetivo ampliar e dinamizar a capacidade dos alunos de interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar, avaliar e intervir a partir dos textos que ouvem, leem e escrevem. A prática de interação ou intervenção nos textos falados e escritos, incluindo-se aí também a escrita digital, constitui a tarefa principal do professor de língua – que também sendo leitor e escritor – deve inserir os discentes nas atividades sociais, nas quais a leitura e a escrita constituem o cerne de nossas relações, em nosso trânsito pelos diferentes espaços interativos. Ainda com base em Bakhtin:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois

momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável. (BAKHTIN, 2010b, p. 44)

As reflexões de Bakhtin levam-me a propor que a ação de ensinar língua vai muito além de uma postura na qual esta se constitui como um artefato estático, morto, mas deve constituir-se como ação política de responsividade às demandas e conflitos sociais. O professor deve ser um intelectual orgânico (Cf. Gramsci, 1968), aquele capaz de conduzir os discentes a uma compreensão mais complexa e profunda do universo biossocial que os cerca. Como intelectual, o professor deve agir sempre na perspectiva da alteridade e da empatia, de forma a fazer “adentrar” os alunos no próprio universo da sua cultura e de outras culturas, passando a conhecê-las a partir das relações existentes no universo em que estão imersos, das quais precisam ter uma avaliação crítica, avaliativa e responsiva.

Para Marcuschi (2007), a língua não é um artefato independente e autônomo, constitui, portanto, uma ação contingenciada pelos contextos nos quais estamos inseridos. Dada essa noção, o autor afirma que

a língua não é autônoma seja na forma escrita ou na forma oral. Sempre nos situamos em contextos e sempre estamos dizendo algum numa dada relação de estados de coisas. Este aspecto histórico e social da língua constitui um *sine qua non*, estende-se à sua natureza cognitiva e é inalienável de sua condição de funcionamento. Por isso, argumentos tais como os desenvolvidos por Ong (1982) e outros que o seguiram nessa trilha, não devem ser levados a sério, pois carecem de fundamentação empírica e de uma noção de língua claramente definida. (MARCUSCHI, 2007, p. 48).

Por essa perspectiva, proponho ser o ensino de língua uma ação que deva primar pelo conhecimento autorreflexivo, um empreendimento didático que torne os alunos mais autônomos, capazes de interpretar o mundo via diferentes ações languageiras, engajando-se na realidade de que fazem parte e atuando sobre ela. Marcuschi (2008) argumenta que

[...] em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico. Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo. (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

As postulações de Marcuschi levam-nos a pensar sobre a função da escola. Assim, não cabe à escola ensinar a língua, já que os alunos a falam fluentemente. Cabe à escola propiciar aos discentes o contato com outras atividades comunicativas, que extrapolam o uso cotidiano da língua, oportunizando novas formas de interação em outras atividades sociais, em que estes alunos consigam interagir de modo satisfatório, consoante com as exigências requeridas por tais atividades. Com base nesse pressuposto, é necessário conduzir o aluno para preparação ágil dos seus discursos e para uma análise crítica dos discursos alheios. Só assim o professor permitirá que os indivíduos alcancem uma maior proficiência quando de sua inserção em diferentes espaços sociais, um desempenho bem-sucedido no conhecimento de si mesmo, em sua intervenção nas instâncias sociais pelas quais transitam ou devam transitar (Cf. Fonseca, 1992).

Nascimento (2014), ao criticar o ensino de gêneros, faz as seguintes considerações:

- a) o gênero visto como processo de codificação, resultante dos processos de codificação/decodificação, visto como um “tipo de texto” estereotipado pela tradição escolar: descrição, narração, dissertação;
- b) o gênero emergindo em ocasiões escolares resultantes do próprio funcionamento da comunicação escolar, geradora de gêneros de textos. Nesses contextos, o gênero não é ensinado, não é descrito como forma particular de uma prática de linguagem. Os alunos se esforçam para reinventá-los na situação de uso em que são requeridos, sem que se apresente aos alunos uma proposta de didatização do gênero, aliando-a a noções como práticas sociais e letramento. Ao aluno se solicita um texto de opinião, uma crônica, um texto informativo, um painel, um conto etc., desconsiderando as suas (in)capacidades para a execução dessa tarefa. O professor “recolhe” a produção escrita com o objetivo de apontar problemas relacionados a aspectos ortográficos e morfosintáticos, reduzindo a produção de texto como mera aprendizagem de aspectos formais. A atividade não envolve a língua escrita em uma situação real de produção, de recepção, de interação.
- c) o gênero emergindo em torno de um tema, uma abordagem na qual a preocupação do professor recai sobre um “tema gerador” (por exemplo, “a saúde”, “onde vivemos”, “quem sou eu”, “a adolescência”), constituindo uma unidade de trabalho como a do livro didático, composta por poemas, contos, notícias, anúncios, anedotas, palavras-cruzadas etc.) em que o objetivo é a diversidade de textos. Nessa abordagem, o professor também visa ao uso de um instrumento para funcionar em uma situação escolar, ou seja, não pensa na evolução de um processo para o domínio de um gênero que está no centro de uma situação de leitura e escrita. (NASCIMENTO, 2014, p. 11-12).

Indo na direção oposta ao que os itens acima referem, a autora postula que o ensino de gêneros deve ser base em uma atividade social de referência, compreendendo-se tais gêneros como ações significativas, em mobilização nas várias instâncias sociais. Nesse sentido, o ensino de gêneros constitui-se como objeto complexo e multifacetado, em que um gênero transita pelo outro ou subsiste pelo diálogo necessário com outros gêneros, pois as atividades sociais, enquanto instâncias construídas em linguagem, não são estanques e exclusivas, mas intercambiáveis, dinâmicas e fluidas. Desse modo, não se ensina um gênero em si mesmo e, sim, na sua interrelação com outras práticas genéricas. Cabe ao professor iniciar suas atividades com os

gêneros que os alunos já conhecem e dominam (os gêneros do cotidiano) e, a partir daí, inseri-los paulatinamente em gêneros que precisam conhecer e dominar, tendo em conta a complexidade das práticas discursivas. Por outro lado, há o enfoque que chamo de progressivo, por meio do qual o professor vai aumentando a complexidade das atividades propostas, de acordo com os conhecimentos que o aluno vai adquirindo no contato com os gêneros. Acrescente-se ainda, segundo a minha opinião, o fato de que o professor deve começar pelos gêneros orais mais simples, para daí encaminhar os discentes em gêneros escritos também simples, propiciando-lhes a ampliação da capacidade discursivo-argumentativa, seja em gêneros da ordem do argumentar, seja em gêneros da ordem do narrar ou em outras ordens discursivas necessárias à dinamização de sua capacidade reflexiva e sociorretórica.

Nesse sistema progressivo, o professor poderá também ir dos gêneros orais simples para os gêneros orais mais complexos, contanto que amplie a proficiência discursiva dos alunos em diferentes gêneros orais, até chegar aos gêneros escritos de diversas áreas ou domínios da atividade humana, como o científico, jornalístico, filosófico. De acordo com essa perspectiva, os gêneros orais se constituem não só como práticas a serem desenvolvidas e ensinadas, mas também como metodologia para se chegar nos gêneros escritos, principalmente aqueles cuja estrutura comunicativa e retórica exige maior capacidade de se fazer projeções e relações.

Conforme discutido acima, o ensino de gêneros deve estar pautado na compreensão/construção não de modelos fixos ou engessados, mas na perspectiva de reconstrução de práticas mobilizadas nos espaços sociais. Nesse sentido, é a partir do olhar sob essas práticas e do que elas significam socialmente que podemos empreender um trabalho que corresponda às suas exigências, não só gerais, mas também de acordo com as especificidades interacionais que regulam tais práticas, compreendendo-se ainda o entorno situacional no qual o sujeito está imerso e passa a produzir sentido.

3. Metodologia

As análises realizadas são resultados da avaliação de 12 (doze) relatos de experiência de alunos do Curso de Letras no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Neste artigo, analiso 04 (quatro) relatos, referentes ao período em que os estagiários observam as aulas de professores em turmas do Ensino Médio. Os relatos evidenciam uma perspectiva crítica dos estagiários em relação às práticas de ensino de língua, restritas a uma concepção/ação na qual se crê que ensinar

língua é ensinar regras. Apesar dos docentes dizerem que ensinam gêneros ou a partir de uma perspectiva de gêneros, suas atividades ainda estão longe de uma intervenção pedagógica que conduza os alunos a uma postura avaliativa/crítica no âmbito das práticas sociais.

4. Análise dos relatos dos alunos

As análises objetivam promover uma reflexão sobre as práticas de ensino de língua ainda mobilizadas em algumas escolas, considerando que tais práticas estão restritas ao ensino normativo, sem que se procure alternativas para superá-las. Há uma crença arraigada de que ensinar a língua é ensinar a forma e a nomenclatura, desconsiderando os entornos sociais e a inserção dos alunos nas diferentes práticas em circulação na sociedade contemporânea.

Dado o exposto, analiso 4 (quatro) relatos de alunos de Graduação em Letras no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, no caso, na fase de Observação no Ensino Médio.

No relato 1, o discente avalia criticamente as ações didáticas da professora X (cujo nome civil, por questões éticas, não posso mencioná-lo aqui). Tais ações estão restritas a uma visão puramente prescritivista e distantes do ensino de gêneros, tendo em conta as exigências das práticas sociais em curso. Observe-se o relato 1:

Ao longo dos dias de estágio, não houve mudanças ou inovações para totalizar a plenitude do ensino de língua materna e enquanto a falta de integração e descontextualização vão ocorrendo, os alunos continuarão estudando sem dedicação e interesse. Os constantes erros das professoras comprometem o desenvolvimento adequado dos aprendizes. Logicamente, a gramática deve ser estudada, mas o seu estudo, único e somente, não dignifica a variedade linguística. Regras ditadas pela dita norma culta são importantes, mas também é necessário compreender a fala e a escrita do cotidiano dos jovens. Pouquíssimas leituras foram feitas e nenhuma com cunho cultural significativa impossibilitando uma postura crítica e reflexiva da literatura brasileira. As atividades avaliativas consistiam em contar versos e estrofes, inexistindo uma análise literária eficaz. Os gêneros textuais não eram explorados corretamente e o material didático era improdutivo, seco. Mas não há desculpas para uma produção infrutífera tanto linguística como literariamente. Afinal, o ministrar da gramática como intransponível e absoluta impossibilita avanços na área da linguagem.

De acordo com o exposto pelo estagiário, as aulas desenvolvidas pela professora estão centradas em atividades de apreensão de regras gramaticais, desvinculadas dos textos que constituem os gêneros, tendo em vista a forma como esses textos fazem sentido para a construção de determinados gêneros. As atividades realizadas, conforme descritas pelo aluno, estão aquém dos contextos autênticos de produção de linguagem, o que impossibilita aos estudantes serem locutores/produtores de seus discursos. O ensino de literatura também está centrado no reconhecimento de formas e não em uma perspectiva na qual os alunos consigam

avaliar textos poéticos na sua relação com as condições em que foram produzidos tais textos.

Conforme o relato do estagiário, “pouquíssimas leituras foram feitas e nenhuma com cunho cultural significativa impossibilitando uma postura crítica e reflexiva da literatura brasileira”. Portanto, quase não há espaço para a leitura, o que pode dificultar a realização de atividades concernentes com outras ações de ensino, como escrita, oralidade e reflexão linguística. A existência dessa lacuna pode também dificultar o acesso dos alunos a outros conhecimentos, como os conhecimentos sociais, científicos e filosóficos, essenciais para a construção de uma cidadania plena.

No relato 2, a seguir, é possível notar que a professora não prepara as atividades a serem desenvolvidas, apoiando-se tão somente no livro didático, havendo um descompasso entre o que propõe o livro e o que se requer dos indivíduos nas práticas sociointerativas :

Começo este relato tratando do uso do livro didático em sala de aula, pois em diversas vezes durante minhas observações pude perceber que a professora ficava muito dependente do livro didático, o que naturalmente diminuía bastante sua autonomia em sala. Mas o que quero dizer em relação a isso, é que cabe totalmente à professora refletir, e intensamente, sobre as propostas presentes ali nos livros e, assim, poder saber o que é relevante para seus alunos e saber o que não é, de forma que exclua o que não é, ressalte o que é relevante e pense em outras maneiras de abordar “outras coisas” (e essas são muitas e várias) que não estão nos livros didáticos, porém que são importantíssimas para o ensino de língua. Enfim, o professor deve ser aquele que aponta o caminho a ser seguido, não o livro didático, que ainda é muito pobre. Outro ponto pertinente que julgo ter que falar, é quanto às frases desconectadas do seu contexto ou mesmo sem um contexto. Para início de conversa, é bom que se fique claro que objeto a ser trabalhado no ensino de primeira língua no Brasil deve ser a língua brasileira, o português brasileiro. O que quero ressaltar, entretanto, é que essa língua brasileira a que me refiro jamais acontece através de frases sem contexto ou inventadas para simples treino de identificação de elementos gramaticais ou seja o que for. A língua a que me refiro acontece sempre através de textos que se realizam em algum gênero textual que, por sua vez, é produzido em algum domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008). Isso implica dizer que todo fenômeno da língua deve ser observado a partir de gêneros textuais e os gêneros são, grosso modo, modelos comunicativos que levam em conta aspectos cognitivos, sociais e históricos. Isso torna a língua algo imensamente mais complexo do que uma frase descontextualizada pode chegar um dia a comportar, isto é, uma frase descontextualizada nunca será um fenômeno da língua e, por isso mesmo, uma frase descontextualizada nunca, em hipótese alguma, servirá para observar e estudar eficazmente algum fenômeno da língua real que pessoas de carne e osso utilizam.

No trecho mencionado anteriormente, o estagiário critica, de fato, a dependência da maioria dos professores em relação ao livro didático, “o que naturalmente diminuía bastante sua autonomia em sala”. A avaliação feita pelo graduando é interessante porque situa o professor como aquele profissional que ainda não está preparado para inserir seus alunos em uma sociedade tecnológica complexa e exigente. As atividades propostas no livro didático estão direcionadas para análise de recortes de língua com características de autossuficiência, deixando-se de lado os contextos sob os quais a língua se realiza.

No que se refere ao relato 3, o licenciando fala das metodologias usadas pelos professores, observando-se um fosso entre essas metodologias e o que poderia contribuir para a construção de conhecimentos conectados com a realidade atual. Veja-se o relato 3:

A principal consideração a fazer acerca do modo como se está sendo transmitido o conhecimento é de que deve haver uma inovação na metodologia dos professores da rede pública em Santarém, pois a metodologia empregada pela maioria dos professores está defasada, hoje, existem inúmeras tecnologias empregadas na educação que permitem com que o aluno possa aprender de forma fácil e dinâmica. Mas, para que isso aconteça, é necessário que a escola também busque somar na educação de seus discentes; isto vale não somente para a disciplina de língua portuguesa, mas para todas. É necessário que aliamos tecnologia e educação por um melhor rendimento e aproveitamento dos nossos alunos.

No relato 3, o estagiário refere-se a metodologias defasadas de professores do Ensino Médio, não havendo uma preocupação com a leitura/escrita dos gêneros que circulam nas mídias sociais. Os professores estão restritos aos antigos modelos de ensino de língua, o que evidencia um descompasso entre a sua formação, para um determinado tempo, e aquilo que se espera de um professor de língua frente às formas de interação da sociedade contemporânea, cada vez mais complexas, diferenciadas em termos de gêneros e de suportes nos quais são veiculados. Nesse sentido, os professores ensinam conteúdos, mas não são construtores de conhecimento, especificamente no que tange à interpretação dos textos em circulação nas mídias.

No caso do relato 4, a seguir, o estagiário volta a falar do livro didático, mas dá ênfase a uma perspectiva na qual o professor consiga ser mais autônomo: leitor e pesquisador, capaz de construir seu próprio material didático mediante às especificidades do contexto didático-pedagógico em que atua e, por outro lado, também capaz de propiciar situações em que os alunos possam ter acesso a outras realidades, culturas e conhecimentos. Veja-se o relato 4:

Um fator observado que deixou uma má impressão foi o uso excessivo dos livros didáticos (LD's). Está certo que os livros estão ali pra serem usados, mas acredita-se que os LD's deveriam ser apenas um suporte, um meio e não o todo como ocorre nas aulas da professora B que não tem a devida preocupação de preparar uma atividade lúdica ou mais dinâmica (com revistas, filmes, documentários, músicas, ou até mesmo, com uma forma de falar mais liberta do padrão, se aproximando da realidade do aluno), ficando presa a estratégias tradicionais e descontextualizadas. Conforme Antunes (2003):

Mesmo com o livro didático (que está bem melhor, diga-se de passagem), se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa a língua acontecendo, no passado e agora, em seu país, em sua escola e que saiba criar suas oportunidades de analisar e de estudar os fatos linguísticos que pesquisou. (p. 124)

De acordo com Antunes (2003), falta um aprofundamento teórico mais abrangente acerca do funcionamento da linguagem humana, cuja aplicação na prática vai além do estudo, pesquisa e reflexão, dando entrada a criatividade e discernimento constantes dos professores. (p. 40 e 44).

O professor de português segundo Antunes (2003) precisa conquistar sua autonomia didática (com muito estudo, pesquisa e reflexão), assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Essa autonomia não significa individualismo, autossuficiência ou isolamento, mas significa que o professor

esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá. (p.108, 170-171)

No relato 4, o estagiário volta a falar sobre o uso excessivo do livro didático, que se constitui como fim e não como instrumento para intervenção dos alunos na sociedade de que fazem parte. Para o estagiário, não há uma preocupação da professora em diversificar os materiais didáticos e, por conseguinte, de utilizar gêneros que não estejam circunscritos ao livro. Isto dificulta a realização de uma proposta didática na qual os alunos se reconheçam como agentes dos seus discursos, também se apropriando de outros discursos para dizerem o que dizem. Mas, como isso não acontece, as atividades do ensino de língua retiram do aluno e do professor a possibilidade de agir reflexivamente sobre a realidade social.

Para o estagiário, citando Antunes (2003, p.108, 170-171), “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática (com muito estudo, pesquisa e reflexão), assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Essa autonomia não significa individualismo, autossuficiência ou isolamento, mas significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá.”

O posicionamento do estagiário está firmado em uma atitude crítica em relação às ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, ainda restritas a uma visão bastante tradicional, faltando a este a autonomia didática em termos de estudo, pesquisa e reflexão, além de um compromisso político no que tange ao ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir dos relatos acima expostos, constatamos que o ensino de língua portuguesa está distante de uma concepção/ação que possa trazer efeitos positivos para a formação crítico-cidadã. Há lacunas a serem superadas e é preciso rever a própria formação dos professores. Essa formação ainda está pautada em parâmetros didático-pedagógicos de uma época distante do passado, mas não é coerente com os desafios cada vez mais crescentes da sociedade contemporânea. Cabe às instituições de ensino superior reconsiderar tal formação e avançar em relação aos paradigmas tradicionais, dando oportunidade aos formandos para um entendimento reflexivo dos espaços formativos, buscando-se alternativas e propostas de superação de práticas obsoletas, insuficientes e lacunares.

5. Considerações finais

Nascimento (2014) afirma que

nos contextos de formação de professores temos nos deparado com relatos e descrições de práticas docentes que demonstram uma variação de modos de tratamento didático dos gêneros de textos. Certamente, em cada uma das abordagens discutidas a seguir, observa-se que já acontece uma tomada de consciência do papel central dos textos como objeto e instrumento de trabalho, mas ainda distante da complexidade do desdobramento do gênero como objeto de ensino. (NASCIMENTO, 2014, p. 11)

Embora a afirmação da pesquisadora valha para determinada realidade, essa não pode ser estendida para um contexto mais geral da realidade brasileira, pois, segundo os relatos apresentados, as atividades de ensino de língua portuguesa apresentam lacunas significativas. Em algumas situações, o professor ainda não chegou aos textos, muito menos aos gêneros, o que concorre para uma defasagem em relação aos conhecimentos que se pretende que os alunos alcancem. Como essas práticas são incipientes, observo dificuldades desses alunos no seu trânsito pelas diferentes instâncias sociais, resultado de uma prática pedagógica obsoleta e descontextualizada. Logo, há muito que se investir na formação contínua desses docentes, entendendo que esses precisam tomar consciência de suas práticas e avançar no que tange a novos domínios, novas tecnologias e outras formas de construir conhecimento, rompendo-se com as práticas conteudistas por meio de uma reflexão/ação que possa ir ao encontro de uma sociedade tecnológica complexa, excludente e permeada por conflitos de diferentes naturezas.

Os avanços acima pretendidos só poderão ser alcançados se houver uma reflexão acerca dos contextos formativos de professores, tendo-se os gêneros como instrumentos necessários à formação de uma cidadania mais efetiva e plena e em que as ações de linguagem correspondam às expectativas sociais, buscando-se a superação de conflitos e viabilizando-se meios para um repensar sobre os diferentes modos de uso da linguagem em seus mais diferenciados contextos, o que requer a realização de atividades didáticas integradas nas atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, não como compartimentos estanques, mas como ações intercambiáveis e dinâmicas, nas quais os gêneros são tomados como espaços discursivos de intervenção na realidade biossocial e cultural e não como meros artefatos para transmissão de conteúdos rígidos e pré-fabricados.

Referências

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

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

FONSECA, J. Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARCUSCHI, L. A. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, H.L.M. Gêneros textuais e ensino de língua: desafios no contexto da Contemporaneidade. Mimeo, 2015.

NASCIMENTO, E. L. Gênero textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ONG, W. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papyrus, 1982.
