

Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro

Wagner Rodrigues Silva

Universidade Federal do Tocantins

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

***Resumo:** Neste artigo, investigamos práticas de recontextualização de teorias de gêneros textuais em exercícios didáticos, propostos para aulas de Língua Portuguesa de escolas brasileiras de Ensino Médio. A investigação é realizada pelo confronto dos dados de pesquisa, tomando-se como referências alguns estudos linguísticos sobre paradigmas teóricos e metodológicos para a referida disciplina escolar. O resultado da investigação revela exercícios didáticos bastante informados pelo paradigma teórico-metodológico da tradição do ensino de língua, ainda que novos objetos de ensino sejam selecionados.*

***Palavras-chave:** Exercício didático. Letramento. Formação do professor.*

as *palavras* que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. (...) o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – língua materna.
(RANCIÈRE, 2011, p. 22, itálico do original)

Introdução

É inquestionável a intimidade que o usuário desenvolve com a língua materna, aprendida *no e além do* aconchego do lar, em interações diárias desde a tenra idade, juntamente com os familiares e os amigos. Restringimo-nos a esses interlocutores só para não perder, na tessitura deste texto, a intimidade trazida na denominação materna, alcançando ainda a língua das inúmeras pessoas que prestam cuidados às crianças ao longo da infância. Ainda conforme o autor da epígrafe deste artigo (RANCIÈRE, 2011, p. 22), as crianças “escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam”; gozam de

autonomia na aquisição da língua materna, sem necessidade do mestre explicador ou ensino formal para o aprendizado da língua¹.

Quais as lições esperadas da escola básica diante do conhecimento da língua materna possuído pelo aluno independentemente do ingresso na escola? Quais os procedimentos didáticos idealizados para as aulas de Língua Portuguesa, quando os gêneros textuais (ou discursivos) são legitimados como objetos de ensino nessa disciplina escolar? Essa segunda pergunta nos interessa mais diretamente neste artigo e torna-se ainda mais desafiadora quando temos a consciência de que “como falantes nativos, nós apenas precisamos escutar uma passagem do gênero para reconhecê-lo” (EGGINS, 2004, p. 59, tradução nossa). Ou seja, o conhecimento linguístico internalizado pelos usuários também compreende tais formas semióticas de ação social, os denominados gêneros textuais.

Os *gêneros* são formas textuais de participação nas diversas situações sociais de comunicação, podendo se manifestar por diferentes linguagens. São moldados em diferentes práticas sociais, as quais são por eles organizadas. São ainda formas enunciativas estabilizadas, resultantes da organização dos elementos linguísticos responsáveis pela configuração textual das linguagens. Essa configuração é resultado da semiotização de aspectos contextuais na materialidade linguística.

¹ Este estudo foi apresentado no Simpósio Temático “Teorias linguísticas em contextos de formação”, durante a XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE (UFRN), e no VI Encontro Linguístico e Literário do Mestrado Acadêmico em Letras – EnMEL (UFPI), em setembro de 2012. Contribui para as investigações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (CNPq/UFT). Agradeço à Lívia Chaves de Melo, à Janete Silva dos Santos e aos pareceristas anônimos deste artigo pela leitura crítica de versões preliminares deste texto. Agradeço ainda aos meus alunos do 7º Período da Licenciatura em Letras (2012.1), disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura III, pela motivação e provocações, durante o desenvolvimento deste estudo. O conteúdo do artigo, porém, é de minha inteira responsabilidade.

A concepção de gênero assumida está informada pela abordagem textual-discursiva, proposta no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a qual, apesar de não exercer influência significativa no ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro, possui uma forte tradição no ensino da língua inglesa como língua materna, no contexto australiano (cf. MARTIN; ROSE, 2005; PAINTER; BEREWIANKA; TORR, 2005). Nas últimas décadas, algumas abordagens teóricas sobre os gêneros textuais vêm exercendo influência sobre materiais didáticos e sobre diretrizes curriculares oficiais para o ensino de língua materna, no Brasil. Destacamos as seguintes abordagens, marcadas fortemente pelo trabalho de pesquisadores estrangeiros: textual (ADAM, 2008; MARCUSCHI, 2001, 2002, 2008); discursiva (BAKHTIN, 1992); e pragmática (BAZERMAN, 2005, 2006, 2007).

Neste artigo, não nos interessa apresentar extensas revisões da literatura científica sobre os gêneros textuais, mas, simplesmente, alguns aspectos teóricos relevantes para a prática de recontextualização dessas teorias para o domínio das aulas de língua materna no Ensino Médio brasileiro. Tais aspectos serão focalizados durante as análises dos dados de pesquisa. Nosso interesse recai sobre o trabalho pedagógico com gêneros textuais, em exercícios didáticos propostos para alunos do *1.º Ano* do Ensino Médio. Analisamos dois casos de *recontextualização improdutiva* de teorias linguísticas para situações de instrução formal, no nível de ensino mencionado.

Por *recontextualização*, compreendemos os usos de teorias linguísticas de referência para a construção de objetos de ensino renovados, os quais são idealizados em função do desenvolvimento do letramento discente, capacitando o aluno para participar de diferentes práticas de escrita, não se restringindo às práticas escolares. Essas *práticas sociais* são formas socialmente reguladas de realizar coisas no mundo, são semiotizadas na materialidade dos textos pertencentes a diferentes gêneros, o que justifica o uso dos textos como dados desta investigação científica (VAN LEEUWEN, 2008).

A *recontextualização improdutiva* corresponde aos deslocamentos sofridos pelos gêneros, ao serem mobilizados de domínios não escolares para o domínio escolar. Tais deslocamentos resultam no trabalho didático limitado a aspectos formais e conceituais, diferentemente do trabalho que possibilitaria a inserção ou participação do aluno em práticas sociais mais diversificadas e críticas, orientadas por diversos gêneros textuais. Esses deslocamentos resultam na semiotização de elementos novos na materialidade textual, os quais são motivados pela contingência contextual escolar instaurada, fenômeno conhecido como escolarização da escrita. Essa recontextualização resulta, normalmente, no trabalho escolar sobre a materialidade textual, seguindo estratégias didáticas semelhantes às da tradição do ensino, ou seja, o gênero é reduzido a texto ou, até mesmo, a unidades menores da língua.

As teorias linguísticas são produzidas a partir de pesquisas científicas realizadas na esfera acadêmica, não havendo, muitas vezes, por parte dos pesquisadores, comprometimento com possíveis encaminhamentos teóricos para contextos de instrução. A releitura das teorias dos gêneros textuais, em função da construção de novos objetos de ensino, é informada por diferentes práticas sociais, incluindo as da esfera acadêmica e, até mesmo, da tradição do ensino de Língua Portuguesa, resultando na alimentação do movimento de inovação dessa disciplina no território brasileiro.

Este artigo está organizado em três principais seções. Em *Contexto das aulas de Língua Portuguesa*, descrevemos os principais paradigmas que informam as aulas da disciplina Língua Portuguesa nas escolas de educação básica, no atual contexto brasileiro. Em *Exercícios didáticos investigados*, descrevemos os casos de exercícios didáticos, em que teorias dos gêneros textuais são recontextualizadas de forma improdutiva, além de discutir os objetivos da referida disciplina escolar no Ensino Médio. Em *Estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio*, analisamos os exercícios didáticos concebidos como dados desta investigação científica. Essa última seção se desdobra em duas subseções, respectivamente denominadas de *Primeiro caso: álbum de gêneros textuais* e *Segundo caso: material apostilado*.

Contexto das aulas de Língua Portuguesa

A denominada língua materna possui uma variedade surpreendente de usos, motivados por inúmeros fatores, desde aspectos geográficos até mesmo pelos contextos interativos imediatos. Essa diversidade talvez justifique a “disciplinarização” da língua. Provavelmente, há defensores de nomenclaturas diferenciadas para a língua materna e a estudada na escola. Pela necessidade do estudo dessa língua, haveria algum rompimento ou distanciamento no tocante ao que mencionamos previamente como intimidade com a língua materna. Ponto pacífico aqui é o conhecimento linguístico possuído pelo usuário da língua.

A história do ensino de Língua Portuguesa, reconstituída por pesquisas científicas com diretrizes curriculares (cf. SIGNORINI; FIAD, 2012), revela esforços nas esferas políticas e acadêmicas para diversificar as práticas de linguagem focalizadas na escola, podendo resultar no reconhecimento de práticas marginalizadas, e, conseqüentemente, no fortalecimento de outros usuários/aprendizes, como os não falantes da variedade linguística legitimada. Tais esforços caminham na direção da construção de um novo paradigma idealizado para a disciplina escolar. São esforços despendidos em resposta ao denominado fracasso do ensino de Língua Portuguesa, em meio ao qual, quando muito, a disciplina prepara apenas alguns alunos para os usos da língua no contexto escolar, ou seja, para as práticas escolares de letramento.

E o que seriam essas práticas (re)produzidas pelo *mestre explicador*, expressão nominal empregada por Rancière (2011) para expressar o controle do professor sobre o aprendizado do aluno?² São os exercícios didáticos prescritivos de fixação do

² Segundo Rancière (2011, p. 23), “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o

conteúdo gramatical, cujo enfoque dificilmente ultrapassa o nível da frase. Todos os alunos devem encontrar uma única resposta correta, sob a posse do mestre explicador. O trabalho de leitura e produção textual é bastante limitado, sendo a prática de produção textual caracterizada por exercícios de composição escolar, compreendendo a produção de textos descritivos, narrativos e, em especial, dissertativos. Tais textos são reconhecidos nos estudos linguísticos como *tipologias* ou *seqüências textuais*, os quais, articuladamente, compõem os inúmeros gêneros existentes (cf. MARCUSCHI, 2002, 2008). Nesse paradigma da tradição do ensino, os usos linguísticos característicos da oralidade normalmente são desconsiderados. Apesar de caracterizadas como tradicionais, essas práticas são bastante comuns no cotidiano das atividades do magistério, sendo justificáveis por razões diversas, às quais não nos deteremos aqui, mas são focalizadas em Silva (2011).

Contraposto ao paradigma da tradição, visualizamos um movimento oficial de inovação no ensino de Língua Portuguesa, procurando evitar o *embrutecimento* dos alunos, ainda no termo utilizado por Rancière (2011) para caracterizar a dependência dos alunos da inteligência do professor (*mestre explicador*), quando o aprendizado dos primeiros está fortemente subordinado ao controle deste último. Inovação é “uma qualificação positiva que favorece determinados agentes sociais em detrimento de outros, o que faz com que esteja sempre sujeita a contestação” (SIGNORINI; FIAD, 2007, p. 9). Ainda conforme a autora, “a ideia de inovação vai estar sempre associada à de mudança e, quase sempre, à de modernização, progresso ou desenvolvimento numa dada direção”³.

ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar”.

³ Ainda segundo Signorini (2008, p. 9), “como as demandas de mudança nem sempre são localmente controláveis e podem estar em relação de confronto com outras no mesmo contexto, a inovação pode também estar associada a mecanismos de resistência à mudança, ou a de resistência à mudança numa dada direção (inovar para manter o *status quo*, por exemplo). Nesses casos, torna-se polêmica a relação entre inovação e mudança (inovar para não mudar), particularmente entre inovação e progresso ou desenvolvimento”.

As diretrizes curriculares nacionais, vigentes para o ensino de língua materna, trazem as noções teóricas de *texto*, *gênero textual* (ou *discursivo*) e *letramento* como saberes acadêmicos que, articuladamente, devem orientar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Com as reformas curriculares propostas, o enfoque no prescritivismo gramatical, envolvido numa tradição disciplinar bastante característica, é substituído pelo trabalho com a língua em uso, numa abordagem funcionalista-descritiva das formas linguísticas. Para as aulas de língua materna, o texto é concebido como unidade de análise linguística e o gênero textual como objeto de ensino (BRASIL, 1998, 2000, 2006).

Subjacente às noções teóricas mencionadas está o fato de que, nas esferas da atividade humana, as diversas interações são realizadas por meio dos gêneros textuais. A entrevista de emprego e o preenchimento de formulário para cadastro de reserva, em postos de serviço, ilustram situações interativas, em modalidades diferentes da língua, mediadas por gêneros textuais. O estudo das inúmeras formas de ação social, gêneros textuais, contextualizadamente em práticas sociais, pode contribuir para inserção da clientela escolar em interações características das esferas da atividade humana que não são familiares aos alunos.

Em alguns estudos do letramento do professor (cf. KLEIMAN, 2010; OLIVEIRA, 2008, 2010), desenvolvidos na Linguística Aplicada, é proposto o trabalho escolar com *projetos de letramento*, como uma alternativa para o envolvimento dos alunos em práticas de letramento mais significativas. Oliveira (2010, p. 342) sugere “os projetos de letramento como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um ‘fim’, mas como um ‘meio’”. Concordamos com a autora ao afirmar que o trabalho didático orientado por esses projetos corresponde “a ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros, o que significa considerá-los como o *elemento organizador* da ação de ensinar”, requerendo a organização do “currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local” (itálicos do original). Os projetos de letramento trazem uma abordagem didática próxima ao que é

proposto como projetos pedagógicos interdisciplinares ou temáticos na Ciência da Educação⁴.

Exercícios didáticos investigados

Este trabalho científico dialoga diretamente com pesquisas realizadas anteriormente, nas quais investigamos o trabalho didático, orientado pela noção teórica de gênero textual, em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II – 6º. ao 9º. Ano (SILVA, 2009a, 2009b). Investigávamos algumas contribuições dos usos de textos escritos na formação do aluno, numa perspectiva do letramento crítico, ou seja, do envolvimento do discente em práticas de escrita diferenciadas, envolvendo diferentes suportes e mídias característicos da sociedade contemporânea. São denominadas de práticas de escrita diferenciadas porque as comparamos aos usos da escrita escolar na tradição do ensino de língua materna.

Em Silva (2009b), caracterizamos o trabalho didático com a escrita escolar, desenvolvido numa turma do 6º. Ano, numa escola pública municipal, no Estado do Tocantins, a partir de três categorias de análise: *tipos textuais como gêneros escolares; cópias textuais em modelos de gênero de referência; e formas escolarizadas de gênero de referência*⁵. Tais categorias nos permitiram capturar o processo de inovação no ensino de língua materna a partir da orientação teórica dos exercícios didáticos pela noção de gênero. Na ocasião, era evidente o esforço para se trabalhar numa proposta inovadora para o contexto de ensino a partir da noção de gênero textual, ainda que práticas sociais,

⁴ Lembramos ainda das propostas de sequências didáticas para o ensino de língua, sugeridas por Schneuwly e Dolz (2004), nos estudos francófonos da didática das línguas. Os autores definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Tais propostas exercem bastante influência no ensino de língua no Brasil.

⁵ O trabalho didático investigado foi desenvolvido por estagiários da Licenciatura em Letras, vinculados à Universidade Federal do Tocantins – UFT, dentro de um projeto orientado pelo modelo de pesquisa participante, desenvolvido na escola focalizada, sob nossa coordenação.

características do contexto escolar, tenham limitado significativamente o processo de mudança idealizado. As práticas de interação social mediadas pelos gêneros foram desconsideradas, ao passo que o trabalho com a materialidade textual do gênero fora privilegiado. Apesar dos diferentes instrumentos didáticos mobilizados para auxiliar na inovação do ensino, o resultado foram textos escritos marcados pelo amálgama de distintas práticas sociais, ainda que diferenciados dos produtos da tradição do ensino.

Em Silva (2009a), apresentamos uma análise descritiva dos gêneros que circularam no âmbito de um projeto pedagógico temático, desenvolvido num bimestre letivo pela mesma escola de educação básica focalizada em Silva (2009b). Os dados de pesquisa foram gerados em duas turmas: 6º. Ano do ensino regular e 9º. Ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa segunda experiência tematizada, não houve intervenção da universidade no trabalho didático investigado. Para a escola, o projeto pedagógico temático, caracterizado pelos educadores como interdisciplinar, configurava-se como uma perspectiva viável para transformação do ensino.

Infelizmente, os resultados idealizados para o projeto elaborado não foram alcançados devido a interferências de diferentes atores sociais no *espaço escolar complexo* (cf. SILVA, 2011). A ausência do trabalho colaborativo entre os educadores, justificada por razões diversas, interferia nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas em cada disciplina. Os espaços sociais se organizam numa dinâmica própria, requerendo propostas interventivas muito mais ousadas, elaboradas dentro de paradigmas complexos, prevendo inúmeras ações intempestivas no contexto de formação, o que, infelizmente, escapou ao planejamento do projeto pedagógico focalizado, assim como vem escapando a muitas escolas brasileiras de educação básica, todas informadas por atitudes pessoais disciplinares.

Na ocasião focalizada por Silva (2009a), uma anotação, registrada no caderno escolar pelos alunos do 6º. Ano, chamou-nos a atenção, motivando-nos, então, a nomear a anotação como uma “grosseira transposição didática de tipologia de texto ou de gênero, realizada por professores desavisados” (SILVA, 2009a,

p. 34). A anotação era composta por algumas nomenclaturas e respectivas definições de tipologias textuais (*texto informativo, técnico, instrucional, massiva*), cuja validade do conteúdo era bastante questionável. Sobre tais anotações, fomos bastante rigorosos ao afirmarmos que:

a matéria disciplinar, tipologia dos textos informativos, repassada para os alunos, é conteúdo para a formação do professor, pois corresponde a saberes acadêmicos que podem orientar a prática profissional do professor. Transpor diretamente tal conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa significa trocar as nomenclaturas do ensino gramatical prescritivo e tradicional, já bastante criticado nos estudos aplicados da linguagem, por exemplo, por recentes nomenclaturas dos estudos linguísticos (SILVA, 2009a, p. 35).

Esse fato poderia representar apenas um momento do processo de apropriação de saberes acadêmicos para o contexto de instrução formal na escola básica. Porém, conforme mostramos adiante, na análise das duas propostas de exercícios didáticos descritas aqui, esse fato parece sofrer alguma estabilização. São casos em que a recontextualização improdutiva de teorias linguísticas provoca incômodo nos responsáveis pelos alunos do Ensino Médio, resultando no questionamento da eficácia do ensino renovado de Língua Portuguesa.

Os casos investigados neste artigo não foram resultados da produção de *corpora* a partir de pesquisa de campo. Os materiais didáticos aqui focalizados chegaram naturalmente em nossas mãos, durante nossas atividades interativas da vida diária. Após análise desses materiais, os dados de pesquisa foram produzidos, sempre tomando como parâmetro o estágio dos estudos anteriores que realizamos sobre o trabalho pedagógico com gêneros textuais na escola de Ensino Fundamental II. Esta investigação é realizada pelo confronto dos dados de pesquisa, tomando-se como referências alguns estudos linguísticos sobre paradigmas teóricos e metodológicos para o estudo da língua portuguesa como língua materna nas escolas básicas brasileiras.

No primeiro caso, fomos surpreendidos por uma acadêmica, numa aula de estágio supervisionado obrigatório que estávamos ministrando na Licenciatura em Letras. Aproveitando a tematização do ensino de língua materna, orientado pela noção teórica de gênero, a acadêmica mostrou um “Álbum de Gêneros Textuais”, produzido pela própria filha, no semestre letivo vigente, no 1º. Ano do Ensino Médio, conforme proposta de exercício em aula de Língua Portuguesa. Na ocasião, utilizamos do material apresentado para ilustrar um trabalho escolar a ser evitado na educação básica.

No segundo caso, fomos surpreendidos por um material apostilado para o ensino de Língua Portuguesa, também no 1º. Ano do Ensino Médio⁶. No primeiro capítulo do material, havia exercícios didáticos com gêneros textuais, informados por práticas pedagógicas do paradigma tradicional do ensino de língua materna. Dessa vez, não fomos interpelados pelo incômodo de uma acadêmica confusa diante de informações díspares, mas de uma professora aposentada de Língua Portuguesa, indignada com os rumos das aulas da referida disciplina, na instituição de ensino em que estuda o próprio sobrinho.

Os casos relatados revelam que a recontextualização improdutiva de teorias linguísticas se torna recorrente, mesmo transcorrida praticamente uma década e meia da publicação das primeiras diretrizes curriculares oficiais ainda vigentes para a educação básica, informadas pelos paradigmas contemporâneos para aulas de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, 2000, 2006). O risco da recontextualização improdutiva foi anunciado nas próprias diretrizes oficiais, conforme podemos observar na passagem textual reproduzida no Exemplo 1 das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006, p. 22). Esse documento corresponde à última diretriz publicada para o nível de

⁶ OLIVEIRA, M. L. de; MOURA, P. C. D. de; DELL’ISOLA, R. L. P. *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, 1ª série: Ensino Médio, livro 1, 1. ed. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2012. Esse material apostilado é utilizado pela escola de Ensino Médio do SESI – Serviço Social da Indústria, no Estado do Tocantins. Talvez o uso desse material tenha abrangência nacional. A apostila recebe uma capa própria da referida rede de ensino.

ensino que focalizamos diretamente neste artigo. Nos exemplos reproduzidos, utilizamos o *itálico* para destacar alguns momentos dos textos e também atribuímos títulos para identificá-los.

Exemplo 1 – OCEM – Risco de recontextualização

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso (BRASIL, 2006, p. 22).

Conforme é claramente mencionado no texto das OCEM, as tentativas de inovação da disciplina Língua Portuguesa podem resultar no que foi denominado de *duplicação de práticas classificatórias e prescritivas*, informadas por novas nomenclaturas, originárias das diferentes abordagens dos estudos linguísticos. Ou seja, a mudança dos instrumentos e, por vezes, dos objetivos de ensino, não resulta em transformação nas práticas pedagógicas enrijecidas. Acreditamos evidenciar algumas limitações nos estudos linguísticos no tocante ao processo de construção de objetos de ensino nas/para aulas de Língua Portuguesa. Ao serem pontuados conteúdos para a disciplina, em diferentes situações de vulgarização do conhecimento científico, como documentos oficiais, materiais didáticos e cursos de formação para professores em serviço, parece ser instaurado um fosso entre a universidade e a escola de educação básica. A esta última parece restar a responsabilidade pela construção dos objetos de ensino, atividade que alguns preferem denominar de *transposição didática* (ALMEIDA, 2007).

Esse risco da recontextualização improdutiva da teoria linguística, no âmbito do próprio Ensino Médio, também é anunciado nos estudos da Linguística Aplicada por Kleiman (2006, p. 33), ao afirmar que “numa instituição que prioriza as atividades analíticas, a elevação do gênero a elemento

estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido, em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie as ações dos jovens”. A abordagem didática orientada por projetos de letramento, conforme tematizada no final da seção anterior, responde à demanda apresentada pela autora.

Talvez, o risco focalizado se torne ainda mais forte por uma compreensão equivocada das próprias orientações oficiais para as aulas de Língua Portuguesa, quando é afirmado, por exemplo, que o Ensino Médio é “o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 2006, p. 17). Essa consolidação e aprofundamento não deveriam ser confundidos com o trabalho excessivamente metalinguístico, mesmo com a metalinguagem revitalizada, resultando em descrições metatextuais, evidenciadas na análise dos dados desta investigação.

Estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio

No Ensino Médio, os objetivos das aulas de Língua Portuguesa caminham na mesma perspectiva de renovação paradigmática assumida para o Ensino Fundamental. Idealiza-se a inserção dos alunos em práticas de escrita mais espontâneas, características das diversas esferas de interação social, de maneira que a escola dialogue diretamente com as demandas sociais mais amplas de práticas de linguagem. Isso pressupõe o estudo do funcionamento da linguagem, possibilitando a ampliação e a conscientização crítica do conhecimento linguístico possuído pelos alunos. As atividades de reflexão sobre o funcionamento da linguagem também fazem parte das aulas de Língua Portuguesa, desta vez, informadas por abordagens teóricas que estão além do prescritivismo linguístico.

O Ensino Médio precisa garantir “ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades políticas-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006, p. 18). Os quadros expositivos

reproduzidos no Exemplo 2, com os eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), evidenciam os gêneros textuais como instrumentos que auxiliam os usuários nas diversas interações sociais, envolvendo as quatro habilidades de uso da língua (escrever, ler, ouvir e falar), compreendendo, portanto, práticas de escrita e de oralidade.

Exemplo 2 – OCEM – Eixos organizadores

QUADRO 1 – EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS

- Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas
- Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade
- Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta
- Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte
- Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não

QUADRO 2 – EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISES DOS FATORES DE VARIABILIDADES DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)

FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE

Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise
Estratégias textualizadoras
Mecanismos enunciativos
Intertextualidade
Ações de escrita

Fonte: OCEM, 2006, p. 37-39.

Nos quadros reproduzidos, além dos gêneros textuais como objetos organizadores das práticas escolares de linguagem, também percebemos a interferência de teorias acadêmicas nos elementos ou fenômenos linguísticos (*estratégias textualizadoras*;

mecanismos enunciativos; intertextualidade), elencados para serem focalizados nas atividades pedagógicas de análise linguística. A simples justaposição desses conteúdos, somada à escassez de produções científicas que focalizem possíveis transformações desses elementos ou fenômenos em objetos de ensino para a Educação Básica, pode resultar no estudo de novos conteúdos disciplinares, ainda orientados por estratégias didáticas da tradição brasileira do ensino de língua materna.

Considerando a influência dos estudos francófonos, desenvolvidos no âmbito da didática das línguas, nas diretrizes curriculares aqui focalizadas, podemos afirmar, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), que o gênero “é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Ainda de acordo com os autores, nas situações de ensino na escola, os gêneros textuais “são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75). São considerados *meioinstrumentos* por contribuírem com o trabalho de mediação da aprendizagem nas práticas escolares de linguagem, as quais tomam como referências as situações reais/naturais de uso linguístico. Esse procedimento pode evitar o distanciamento da língua materna, na perspectiva apresentada por Rancière (2011), no texto de epígrafe deste artigo, dos próprios usuários da língua, alunos do Ensino Médio.

Os exercícios didáticos que passamos a investigar, nas subseções adiante, apenas exemplificam dois casos de recontextualização improdutiva de teorias linguísticas, não significando que todas as situações didáticas, nos contextos em que foram selecionados os exercícios, sejam orientadas por idênticas práticas sociais. Os dois casos confrontados não responsabilizam particularmente pessoas, revelam demandas de investimento em pesquisas científicas aplicadas, que teorizem sobre os objetos de ensino para aulas de Língua Portuguesa, considerando o espaço complexo da escola de educação básica. Tal propósito se torna inalcançável se permanecermos, quase sempre, ilhados dentro dos estudos linguísticos, desconsiderando possíveis contribuições originárias de outras disciplinas do conhecimento, as quais podem

nos oferecer lentes e instrumentos diferenciados para capturar outros atores sociais componentes do espaço complexo de formação.

Primeiro caso: álbum de gêneros textuais

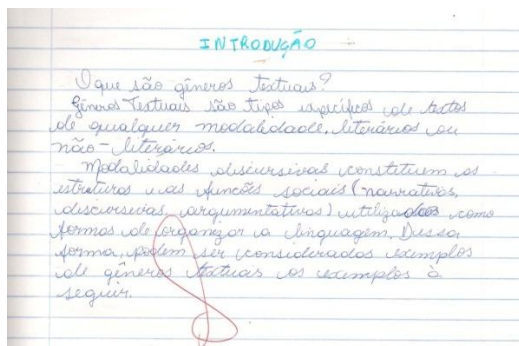
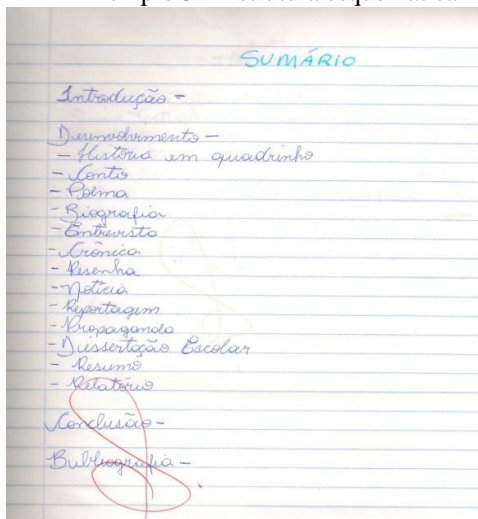
A tomada de situações reais/naturais de uso da língua como referências para o trabalho pedagógico com gêneros, em aulas de língua materna, parece invisibilizada no exercício didático que resultou na confecção do “Álbum de gêneros textuais”, o qual passamos a analisar nesta subseção. O álbum está organizado ao longo das 48 folhas de um caderno grande brochura, comumente utilizado em escolas por crianças ainda nas séries iniciais. As capas e contracapas são decoradas com imagens recortadas de revistas. Na primeira folha do caderno, é apresentada a seguinte pergunta em letras maiúsculas manuscritas na cor rosa: *O QUE SÃO GÊNEROS?* Na folha seguinte, são apresentadas, na parte superior da página, informações contextualizadoras da situação de produção do álbum, como nomes da instituição de ensino, diretor, professora disciplina, aluna e série. Para registrar tais informações, são utilizadas as cores preta e azul. No centro da página, encontra-se o título da atividade em letras verdes maiúsculas (*ÁLBUM DE GÊNEROS TEXTUAIS*)⁷. No final da página, o texto é datado em letras pretas maiúsculas (*ARAGUAÍNA, MARÇO DE 2012*).

A estrutura esquemática do álbum produzido pode ser visualizada a partir da reprodução adiante do *sumário*. Além dos elementos textuais de contextualização imediata descritos no parágrafo anterior, podemos afirmar que os principais elementos textuais componentes do álbum são *Introdução*, *Desenvolvimento*, *Conclusão* e *Bibliografia*, nomenclaturas bastante comuns aos gêneros escolares e acadêmicos, ainda que

⁷ Ressaltamos que, ao longo dessa página, a professora faz duas correções utilizando caneta vermelha. A primeira correção foi no próprio nome da professora, o qual foi redigido com a vogal final errada. A segunda correção foi no acento agudo da palavra *álbum*, a qual foi redigida com acento na última sílaba. Ao longo do caderno, não há outras correções realizadas pela professora, apenas são dados vistos sobre cada gênero textual exemplificado.

tais elementos se realizem no exercício focalizado com algumas especificidades aqui descritas (ver Exemplo 3).

Exemplo 3 – Estrutura esquemática



A primeira especificidade corresponde ao conteúdo tematizado na *Introdução*, onde em detrimento da explicitação do propósito e organização do álbum, é apresentada uma definição dos gêneros textuais (*Gêneros Textuais são tipos específicos de textos de qualquer modalidade, literários ou não-literários.*), após a topicalização da pergunta *O que são gêneros*

textuais?. Outro pequeno parágrafo sobre *modalidades discursivas* é apresentado (*Modalidades discursivas constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, discursivas, argumentativas) utilizadas como formas de organizar a linguagem. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais os exemplos à [sic] seguir.*). A composição da *Introdução* revela uma prática escolar que se repete em todas as páginas do caderno, excetuando a *Conclusão*: os textos são copiados a partir de páginas da *Internet*, em especial da *Wikipédia*, *A enciclopédia livre*, conforme referências bibliográficas apresentadas no final do caderno (*BIBLIOGRAFIA; Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre; Google; Arquivos pessoais*)⁸.

O álbum se configura num exercício de reprodução textual, sem desencadear o trabalho criativo sobre/com a linguagem. Ou seja, a suposta substituição de conteúdos disciplinares resulta na antiga prática escolar de cópia⁹. As treze sequências de descrição e exemplificação de gêneros textuais, componentes do *Desenvolvimento* do álbum, outra especificidade do exercício didático, ilustram essa prática de cópia informada por um único critério, a saber: reprodução dos primeiros parágrafos do texto fonte, o que parece estar condicionado à extensão dos parágrafos iniciais. Os gêneros textuais focalizados foram selecionados pela própria professora da disciplina, limitando ainda mais alguma autonomia dos alunos, desencadeada pelo exercício didático.

O Exemplo 4, reproduzido adiante, ilustra a sequência mencionada de descrição e exemplificação de gêneros. À esquerda, encontramos a reprodução do primeiro parágrafo de um texto de divulgação intitulado “O que é dissertação?”, publicado na *Internet*¹⁰. À direita, visualizamos a colagem de uma dissertação

⁸ Segue o endereço eletrônico de consulta do texto copiado: <http://pt.scribd.com/doc/56257371/Generos-textuais> (acesso em: 9 ago. 2012).

⁹ Essa prática está tão enraizada na esfera escolar que, conforme revela a pesquisa realizada por Silva e Melo (2009), os próprios professores são levados a reproduzir algum tipo de cópia em situações de escrita características das atividades profissionais por eles desempenhadas.

¹⁰ Segue o endereço de consulta do texto copiado: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/1416/1/O-QUE-E-DISSERTACAO/Paacutegina1.html> (acesso em: 09 ago. 2012).

escolar de autoria da irmã da aluna, com correções realizadas pela professora de Língua Portuguesa da referida irmã.

Exemplo 4 – Descrição e exemplificação

DISSERTAÇÃO ESCOLAR

Dissertação é um texto que se caracteriza pela exposição, defesa de uma ideia que será analisada e discutida a partir de um ponto de vista. Para tal defesa o autor do texto dissertativo trabalha com argumentos, com fatos, com dados, os quais utiliza para reforçar ou justificar o desenvolvimento de suas ideias.

202/10/11

3ª A

A mulher antes era vista como um objeto de mínima importância para a sociedade. Mas com o avanço da civilização humana a mulher cresceu intelectualmente e conquistou sua independência do homem, e hoje foi consigo construir e manter sua própria vida.

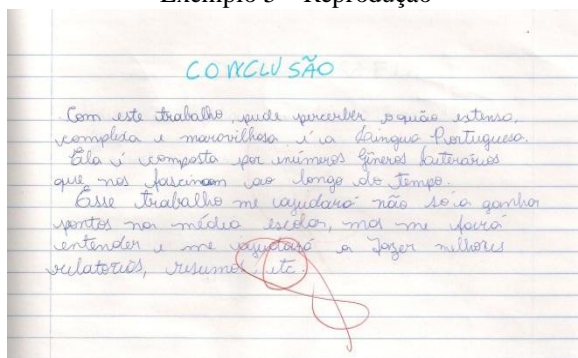
Desde de muito tempo atrás, os tarefas de administração da lar eram geralmente executadas pelas mulheres, e os demais serviços, de maior mais estimado, eram tarefas dos homens. No entanto, a mulher mostrou seu valor e conquistou algum espaço no mercado de trabalho, e hoje em dia, em algumas coisas, essa situação se inverteu: o homem cuida da lar e a mulher é quem possui os recursos da família e os seus também.

Por outro lado, muitos ainda acham que a supremacia masculina na sociedade deve ser mantida, porém, com o passar de tempo a mulher vem alcançando seu lugar de mérito que todo o homem no mercado de trabalho e a confiança da sociedade aos seus serviços prestados.

Portanto, a mulher, aos poucos, conquistou o mesmo os benefícios do progresso e conquistou seu lugar no mesmo patamar masculino na sociedade, continuamente a prova de seu valor, capacidade e eficiência no mercado de trabalho.

Conforme afirmado previamente, a *Conclusão*, reproduzida no Exemplo 5, corresponde ao único elemento textual em que se pode observar alguma produção textual de autoria da aluna, mesmo sendo ecoados alguns bordões que evidenciam ausência de criticidade na produção escrita (*pode perceber o quão extensa, complexa e maravilhosa é a Língua Portuguesa. / Ela é composta por inúmeros Gêneros Literários que nos fascinam ao longo do tempo*). São três os gêneros literários (*conto, poema e crônica*) contemplados no álbum, o que dificilmente autorizaria a afirmação feita sobre o assunto, dando-se a entender, até mesmo, que houve algum enfoque diacrônico dos gêneros.

Exemplo 5 – Reprodução



No último parágrafo da *Conclusão*, são apresentados dois objetivos do exercício didático realizado (*Esse trabalho me ajudará não só a ganhar pontos na média escolar, mas me fará entender e me ajudará a fazer melhores relatos, resumo, etc.*). O mesmo grau de valoração é atribuído aos objetivos, o que é marcado pelo uso da construção gramatical *não só ... mas ...*, desempenhando a função de operador argumentativo. Esse enunciado só pode evidenciar esperteza da autora, em função de agradar a professora, ou ingenuidade por acreditar que a sequência de ações *recorta, copia e cola* pode fazer da aluna competente usuária da escrita, nas diversas situações de uso da língua, características das inúmeras esferas sociais, conforme esperado ao final do Ensino Médio. Temos aqui textos pertencentes a

diferentes gêneros passando a circular na escola, mesmo que estejam inseridos em antigas práticas escolares de letramento.

Este primeiro caso investigado nos revela ainda o uso da tecnologia como vilã da trama descrita. A *Internet* poderia ser utilizada pelos alunos como uma produtiva fonte de pesquisa para fornecer informações sobre o funcionamento dos gêneros em diferentes situações interativas, sem resultar nos exercícios autorizados ou não de cópia. Diversas práticas sociais, informadas por gêneros, poderiam ser exemplificadas e, até mesmo, experienciadas no ambiente virtual. Interações poderiam ser instauradas entre diferentes instituições de ensino, localizadas em lugares os mais distantes possíveis, gerando situações em que entrevistas, biografias, notícias, dentre outros gêneros, poderiam ser produzidos, até mesmo, num trabalho cooperativo envolvendo professores de diferentes disciplinas escolares.

Sobre o uso produtivo da *Internet* como fonte de pesquisa, mencionamos o estudo apresentado por Braga e Moraes (2009), no qual se procurou compreender como alunos do Ensino Médio incorporam a *Internet* no cotidiano dentro e fora da escola. O estudo também buscou entender como a pesquisa *on-line* poderia favorecer a produção do texto dissertativo. Os autores destacam, dentre outros pontos, que o uso dessa tecnologia, na sala de aula, pode ser produtivo e ressaltam a importância da orientação do professor para que atividades desse tipo sejam bem sucedidas. Nessa perspectiva, lembramos aqui das muitas condições adversas enfrentadas pelos professores nas escolas brasileiras, independentemente das redes de ensino em que atuem. Portanto, para que o professor tenha condições de construir produtivas situações de aprendizagem, incluindo a realização de boas orientações, precisa estar inserido em espaços adequados de trabalho, onde não tenha a integridade física ou psicológica, por exemplo, ameaçada.

Segundo caso: material apostilado

Para finalizar as análises dos exercícios didáticos, passamos a focalizar aqui o segundo caso de recontextualização improdutiva de teoria dos gêneros textuais. Na seção *Usos e*

normas da língua, no primeiro capítulo do material apostilado, encontramos uma subseção intitulada *Gêneros textuais: noções*, a qual chama a atenção do leitor pela ênfase dada à metalinguagem originária dos estudos linguísticos, conforme reproduzimos resumidamente no Exemplo 6. Em meio a explicações e ilustrações, categorias linguísticas de *texto* e *discurso* são relacionadas às de *gênero* e *tipos textuais*, resultando num grande volume de definições bastante abstratas, capazes de confundirem até mesmo os alunos das Licenciaturas em Letras.

A metalinguagem mostrada no Exemplo 6 nos faz questionar se os resultados do ensino de Língua Portuguesa, orientados pelo trabalho didático com as categorias e definições reproduzidas, seriam significativamente diferenciados dos resultados gerados pela prática pedagógica da tradição disciplinar, informada por antigas metalinguagens, como, por exemplo, as denominadas figuras de linguagem ou de estilo, comumente trabalhadas no primeiro ano letivo do Ensino Médio. Conforme evidenciável também nos próximos dois exemplos, esses casos improdutivos de recontextualização da teoria linguística resultam no ensino *sobre* o gênero, diferentemente do ensino *com* o gênero, lembrando aqui dos termos de Oliveira (2010). Nessa perspectiva, o ensino de língua materna seria fortemente marcado pelo estudo de conceituações e do funcionamento de elementos linguísticos identificados por terminologias, podendo se distanciar bastante da intimidade com a língua tematizada por Rancière (2011), conforme reproduzido na epígrafe deste artigo.

Exemplo 6 – Metalinguagem

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
1. Gêneros textuais	são as práticas de interação existentes em nossa sociedade. Os inúmeros textos que circulam em nosso meio são unidades que apresentam estruturas reconhecidas pelos usuários e estão disponíveis a todos eles para atenderem a finalidades específicas. (p. 30)
2. Texto, discurso e gênero	Os gêneros são a ponte que liga o texto ao discurso. O texto é a materialização do discurso, é a configuração concreta do gênero, e o discurso é a dimensão da interação que agrega situação, contexto, intenções, metas, entre outros aspectos. (p. 32)
3. Tipo textual	remete à constituição estrutural do texto. Os textos se estruturam em forma de narração, descrição, exposição, argumentação e injunção.
4. Narração	é a apresentação de fatos reais ou fictícios, que se organizam numa sucessão de acontecimentos e que são relatados por alguém. (p. 32)
5. Descrição	é o modo de produção textual que se organiza principalmente numa progressão linear, em que determinados aspectos ou características vão sendo apresentados sucessivamente. (p. 32)
6. Exposição	é o modo de produção em que um tema é apresentado praticamente sem juízo de valor. (p. 33)
7. Argumentação	é a produção textual em que o enunciador procura convencer seu leitor ou seu ouvinte, por meio de razões, evidências, justificativas ou apelos. (p. 33)
8. Injunção	é o tipo textual em que se constroem as instruções. (p. 33)

Utilizando-nos da ilustração empregada por Kleiman (2006, p. 33) para defender “a prática social como ponto de partida do trabalho escolar”, diferentemente da priorização do trabalho analítico em que o gênero é elevado a “elemento

estruturante do currículo”, temos, metaforicamente, nos exercícios investigados, Exemplos 7 e 8, reproduzidos do material apostilado, o conhecimento dos mapas “(conhecimento dos gêneros)”, diferentemente da consulta dos mapas “para ir, de fato, a um lugar (prática social)”.

Exemplo 7 – Conhecimento de gênero

86. Complete o quadro a seguir. Na segunda coluna, você deverá citar, em linhas gerais, os elementos de composição dos gêneros textuais. Na terceira, deverá identificar as possíveis funções desses gêneros (p. 30-31).

GÊNEROS TEXTUAIS	ELEMENTOS GERAIS DE COMPOSIÇÃO	POSSÍVEIS FUNÇÕES
Aula	<i>Escrever, estudar</i>	<i>Aprender, adiquirir</i>
Telefonema	<i>Dialogo, conversa</i>	<i>comunicar</i>
Debate	<i>Discussão</i>	<i>Discutir</i>
Seminário	<i>Explica</i>	<i>Pesquisa</i>
Palestra	<i>Aprendizado e propaganda</i>	<i>propaganda</i>
Bate-boca	<i>Conversar</i>	<i>conversa</i>
Piada	<i>Sorreso</i>	<i>sorir</i>
Editorial	<i>GLOBO</i>	<i>TV</i>
Entrevista	<i>Reportagem</i>	<i>informação</i>
Reportagem	<i>Entrevista</i>	<i>informação</i>
Notícia	<i>Jornais</i>	
Carta	<i>Correio</i>	
Artigo de opinião	<i>Comentario</i>	
Relatório	<i>Resumo</i>	
Resumo	<i>Partes mas importantes</i>	

No Exemplo 7, encontramos uma lista com quinze gêneros textuais para os quais o aluno precisa apresentar elementos de composição e possíveis funções, a partir do acionamento do conhecimento internalizado da linguagem, haja vista a expressão *linhas gerais* utilizada no comando do exercício. Isso parece não demandar maiores esforços, como a prática de pesquisa. As

respostas apresentadas pelo aluno, reproduzidas em itálico, revelam que a atividade de reflexão metagenérica não fora realizada tranquilamente. As lacunas em branco corroboram tal constatação¹¹. A resposta *correio*, apresentada como elemento de composição do gênero *carta*, exemplifica a dificuldade ou abstração que o exercício proposto pode representar para um aluno no 1º Ano do Ensino Médio, cujos interesses pessoais e história de letramento devem distanciá-lo bastante da prática escolar disponibilizada.

No Exemplo 7, cada gênero textual demandaria uma sequência de procedimentos didáticos que possibilitaria não apenas o trabalho *sobre* aspectos linguísticos, mas, inclusive, *com* algumas práticas sociais em que o gênero estaria inserido. A título de ilustração, chamamos a atenção para os dois últimos gêneros elencados: *relatório* e *resumo*. As respostas apresentadas pelo aluno como elementos de composição dos respectivos gêneros, *Resumo* e *Partes mas importantes*, demandam um trabalho bastante eficaz para que haja minimamente algum esclarecimento para o aluno sobre usos desses gêneros nas interações da vida diária. Os quinze gêneros provavelmente comporiam os conteúdos disciplinares a serem trabalhados ao longo dos três anos do Ensino Médio, principalmente se a proposta pedagógica fosse orientada por práticas sociais, mediadas pelos denominados projetos de letramento. Conforme esclarecido por Kleiman (2006, 33), “é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista”.

Finalmente, chegamos ao último exercício reproduzido neste artigo, Exemplo 8. Trata-se de uma proposta que seria bem acolhida na Licenciatura em Letras, como atividade de reflexão sobre a linguagem, que possibilitaria ao professor em formação inicial fixar os conceitos de *tipologias* ou *sequências textuais*. Esse conhecimento teórico poderia auxiliar o professor em formação

¹¹ No original, havia uma interrogação em caneta vermelha, provavelmente produzida pela professora da disciplina. Outra interrogação foi utilizada no exercício reproduzido no Exemplo 8, o qual não foi respondido pelo aluno.

inicial no futuro espaço de atuação profissional, quando lhe seria demandado o planejamento de práticas escolares de linguagem, informado pelas noções teóricas de gênero e tipologia textual.

O exercício do Exemplo 8 lembra-nos o exemplo de análise de uma *Carta pessoal*, apresentado por Marcuschi (2002, p. 25) no clássico artigo intitulado “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. No exemplo, o autor se utiliza exatamente desse procedimento analítico para ilustrar como os diferentes tipos textuais são harmoniosamente utilizados num único gênero. Temos a impressão de que o exercício do Exemplo 8 fora informado pelo procedimento analítico realizado pelo referido autor. Os interlocutores de Marcuschi (2002) não são os alunos do Ensino Médio, mas profissionais interessados na linguagem ou que a tomam como objeto de trabalho.

Exemplo 8 – Identificação de tipologias

89. Leia esta carta enviada por um leitor a um jornal de grande circulação nacional. Com base na caracterização da tipologia de textos aqui apresentada, identifique e escreva o tipo textual predominante em cada trecho dessa carta (p. 34).

SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	GÊNERO TEXTUAL: CARTA AO LEITOR
1. _____	São José dos Campos, 18 de janeiro de 2011.
2. _____	Prezados Senhores,
3. _____	Eu fui dos milhares de motoristas presos em São Paulo no congestionamento que bateu recorde histórico às 19h do dia 10 de junho de 2008. Foram 293 km de muito estresse. Vi crianças chorando dentro dos carros porque, por mais que os pais tivessem sido precavidos, o estoque de comida e água acabou. (...)
4. _____	Em São Paulo, a previsão de especialistas é que a cidade trave em quatro anos, já que o congestionamento aumenta 15% ao ano. São, segundo cadastro de julho de 2009, 55 147 855 veículos nas ruas do Brasil, sendo que 58% são automóveis. (...)
5. _____	Urge que se invista na qualidade e segurança do transporte, pois na falta disso, as pessoas serão sempre levadas a fazer uso de transporte individual. Será que as autoridades que pensam o rumo das cidades ainda não se deram conta de que o espaço para tantos carros está acabando e que é necessário fazer campanhas amplas e irrestritas para que as pessoas comecem a compartilhar com vizinhos e colegas de trabalho seus carros no deslocamento para o trabalho, por exemplo? (...)
6. _____	Como cidadão, rogo aos senhores, cujo jornal tem amplo alcance, que produzam mais e mais matérias que tratem do caos no trânsito. (...)
7. _____	Grata e atenciosamente,
8. _____	Mariano Uno de Meriva

Apesar da recontextualização improdutiva das teorias de gêneros, lembramos que os dois casos aqui analisados trazem inovações para as aulas de Língua Portuguesa. Para realização

dos exercícios didáticos, por exemplo, os alunos se envolvem no trabalho de leitura e de pesquisa com textos autênticos, configurados em diferentes gêneros. Inovar não se limita a produzir algo completamente diferente, conforme, muitas vezes, idealiza-se para as práticas escolares de linguagem, mas compreende também os pequenos deslocamentos produtivos nas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Este estudo mostrou que diferentes paradigmas sobre ensino da Língua Portuguesa informam os exercícios didáticos investigados, mesmo quando se observa esforços para a inovação das práticas pedagógicas em função de resultados mais produtivos na formação do aluno no Ensino Médio. Inúmeros são os fatores ou forças que atuam sobre essas práticas, limitando as transformações necessárias no trabalho desenvolvido na disciplina escolar, o que não nos autoriza a responsabilizar professores ou autores de materiais didáticos pelos resultados indesejados. Não nos interessa, por exemplo, acusar a escola básica de incapacidade de trabalhar cooperativamente, de maneira que os projetos pedagógicos, interdisciplinares ou de letramento, realmente funcionem e deixem de existir apenas nos documentos institucionais escritos. Porém, na posição de pesquisadores e formadores de professores, podemos nos perguntar: o que estamos negligenciando em nossa prática profissional, uma vez que os resultados trazidos pelas teorias linguísticas para o trabalho pedagógico, desenvolvido no estudo da língua materna, no Ensino Médio brasileiro, ainda são bastante tímidos?

Tal questionamento precisa fazer parte do cotidiano dos linguistas e linguistas aplicados, caso contrário, o futuro pode nos reservar surpresas bastante indesejadas: não nos interessa sermos responsabilizados pelo fracasso do ensino de língua materna, o qual contribuímos para identificar, em algum momento; não seria produtivo vivenciarmos o retorno do paradigma prescritivista, então, revigorado pelo fracasso da

denominada educação linguística, anunciada por muitos como caminho do progresso.

Finalmente, lembramos que a universidade precisa, definitivamente, ensaiar atitudes interdisciplinares e, tratando-se de formação de professores, o ensaio precisa acontecer nas formações iniciais e em serviço dos profissionais do magistério. Ao vivenciarem o trabalho cooperativo entre representantes de diferentes disciplinas, ainda no contexto de profissionalização, talvez, professores e autores de materiais didáticos possam contribuir de forma mais significativa para a transformação necessária no ensino de língua materna.

Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ALMEIDA, G. P. de. *Transposição didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 1. ed. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 1. ed. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. 1. ed. HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BRAGA, D. B.; MORAES, M. A. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão-SC, v. 9, p. 603-620, 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Língua portuguesa: Ensino Fundamental II*. Brasília: Ministério da Educação. 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação básica, 2006.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. 2. ed. London: Continuum, 2004.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis-SC, v. 28, n., 10, p. 375-400, 2010.

MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C.; WEBSTER, J. J. (Ed.). *Continuing discourse on language: a functional perspective*, v. 1. London/Oakville: Equinox, 2005. p. 251-280.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PAINTER, C.; DEREWIANKA, B.; TORR, J. From microfunction to metaphor: learning language and learning through language. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C.; WEBSTER, J. J. (Ed.). *Continuing discourse on language: a functional perspective*, v. 2. London/Oakville: Equinox, 2005. p. 563-588.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagens aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.

SILVA, W. R. Algumas contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 22, n. 2, p. 135-160, 2009b.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 143, p. 582-605, 2011.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. de. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. de (Org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 37-62.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: News tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008.

Recebido em 20 de agosto de 2012
e aceito em 18 de outubro de 2012.

Title: *Textual genres in Portuguese language classes in the Brazilian high school*

Abstract: *In this paper, we investigate practices of re-contextualization of textual genre theories in pedagogical exercises proposed to Portuguese Language classes in Brazilian high schools. The investigation is conducted by confronting the research data, based on some linguistic studies about theoretical and methodological paradigms to the mentioned school discipline. The investigation result shows pedagogical exercises largely informed by the traditional theoretical and methodological paradigm of language teaching even though new teaching objects have been selected.*

Keywords: *Pedagogical exercise. Literacy. Teacher education.*