

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DAS SÉRIES INICIAIS

Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos¹
Virlei Correia da Fonseca Melo²

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa envolve, especialmente, o desenvolvimento da leitura e da escrita. Sendo assim, trata-se de uma disciplina que corrobora com os processos de letramento, tendo em vista que o ler e o escrever são práticas sociais enriquecidas pelo contato direto com os textos que circulam na sociedade. Entretanto, o baixo desempenho escolar dos alunos, na educação básica, tem sinalizado a necessidade de se refletir sobre os processos adotados nas práticas de sala de aula, no tocante à compreensão dos fenômenos linguísticos. Diante disso, o presente trabalho pretende discorrer sobre o letramento e a utilização dos gêneros textuais enquanto processos significativos para o estudo da linguagem. Para isso, é preciso compreender como a perspectiva do letramento e a inserção dos gêneros textuais contribuem para esse estudo e de que maneira a formação de professores pode colaborar para múltiplas formas de ensinar. Nesse sentido, autores como Marcuschi (2011), Soares (2002) Bakhtin (2003), dentre outros, constituem o aporte teórico para a discussão aqui apresentada. Por fim, entende-se que a formação docente, em um processo permanente de aprofundamento teórico e prático, é uma forma de se reinventar pedagogicamente e produzir um melhor desempenho linguístico e discursivo dos alunos, pluralizando não só as ações, mas também as aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Básica. Gêneros Textuais. Letramento. Língua Portuguesa.

Introdução

Em 1971, com a Lei 5692/71 - Lei de Diretrizes e Bases do ensino do 1º e do 2º grau (como eram denominados o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente), a disciplina de Português passa a ser chamada Comunicação e Expressão, nas séries iniciais, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais. Essa mudança não trouxe apenas uma alteração na terminologia, mas evidenciou pela primeira vez uma nova perspectiva de abordagem da disciplina, a qual necessita transcender a normatividade e configurar-se enquanto uma linguagem efetivada pertencente aos processos comunicativos, seja por meio da oralidade, seja da escrita.

Sendo assim, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, um novo movimento permeia o ensino de Língua Portuguesa, especialmente quanto aos

¹ Professora de Língua Portuguesa do 6º ano ao Ensino Médio, no município de Tobias Barreto-SE. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Letras (Profletras/UFS). Membro dos Grupos de Pesquisa Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPQ) e Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPQ).

² Professora de Língua Portuguesa do 6º ano ao Ensino Médio, no município de Tobias Barreto-SE. Mestranda em Letras (Profletras/UFS).

objetos de ensino, objetivos e procedimentos didáticos. A principal mudança se dá, sobretudo, na perspectiva de sua abordagem, a qual passa a dar ênfase aos processos de interação que a própria linguagem, na sua utilização cotidiana, permeia, já que esta se consolida por meio das relações com o outro, em determinado espaço e tempo, configurando-se como um fenômeno histórico, social, cultural e, portanto, dinâmico. Essa concepção coloca a língua não como um mero instrumento, mas como uma atividade social, a qual apresenta conceitos, características, situações comunicativas, funcionalidades, enfim, elementos que precisam ser ensinados pelos professores e compreendidos pelos alunos de modo ativo, possibilitando a mobilização de conhecimentos linguísticos como usuários da língua que o são.

Nesse contexto, a linguagem distancia-se da concepção abstrata e formal que sempre se manteve (e em alguns casos ainda se mantém) nas salas de aula. No entanto, apesar dessa mudança de pensamento e compreensão já ter se iniciado desde os anos 70, nos dias atuais, a resistência a essa perspectiva ainda persiste em vários contextos educativos, principalmente por professores ainda apegados às concepções conservadoras de ensino, dificultando cada vez mais a apropriação da linguagem de modo ativo e reflexivo, tornando os alunos meros usuários ou reprodutores daquilo que executam mecanicamente. Isso é comprovado especialmente pelo baixo desempenho dos estudantes brasileiros nos componentes de Língua Portuguesa nas avaliações externas como a Ana e a Prova Brasil.

Por outro lado, evidencia-se que os anos iniciais do ensino fundamental gradativamente vêm apresentando uma evolução mais acentuada nos resultados obtidos através da Prova Brasil, a qual compõe, juntamente ao fluxo escolar, a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A exemplo, tem-se os resultados de 2017 que foram divulgados pelo Inep em 2018. Nesse ano, as séries iniciais obtiveram a média 5,8, no componente de Língua Portuguesa, chegando a ultrapassar a meta projetada para 2019. Enquanto isso, as séries finais obtiveram apenas 4,7 e o ensino médio 3,8. Em 2005, início da avaliação nacional da educação, as notas foram respectivamente 3,8; 3,5 e 3,4. Observando o resultado divulgado, nota-se que, no início dessa avaliação, as três etapas de ensino alcançavam médias aproximadas. Em contrapartida, as séries iniciais demonstram, nos últimos doze anos, uma evolução significativa em seu desempenho, o que não está tão visível nas séries

finais, nem no ensino médio, uma vez que, enquanto as séries iniciais aumentaram 52% a sua média nacional, as séries finais cresceram apenas 34% e o ensino médio, 11,7%.

Diante dessa realidade educacional brasileira, percebida através dos números e, inclusive, a partir da experiência docente na educação básica, nota-se que os professores do ensino fundamental inicial, nos últimos anos, passaram a ressignificar as suas práticas, alinhando-as às novas abordagens quanto ao ensino de Língua Portuguesa, estimuladas principalmente pelas discussões e estudos no campo da linguagem. Outrossim, os professores pertencentes a essa etapa escolar vêm participando periodicamente de formações, as quais são asseguradas pelas políticas públicas e em constante diálogo sob a perspectiva do letramento, numa convergência teórica e prática. Assevera-se, portanto, que a inserção de processos formativos, alinhados à perspectiva do letramento, contribuem significativamente não só para o professor se reinventar, mas principalmente para a melhoria no desempenho dos alunos, os quais passam a desenvolver novas habilidades linguísticas, em virtude de compreenderem a língua em sua verdadeira situação de uso, especialmente ao interagirem com os gêneros textuais, os quais são vivenciados socialmente.

Por outro lado, nota-se que as práticas de letramento ainda não se encontram efetivamente presentes nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental final e no ensino médio. Nessas etapas da educação básica, está mais presente a abordagem gramatical, perpetuando-se o registro das regras a serem decoradas e nos exercícios de fixação a serem respondidos. Essa realidade tem gerado cada vez uma dificuldade maior dos alunos no tocante à compreensão linguística, tendo em vista a recorrência da perspectiva gramatical desconectada, salvo algumas exceções.

Tendo em vista essa problemática, evidenciam-se algumas inquietações: De que forma o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva do letramento, pode contribuir para a compreensão linguística dos alunos? Como a utilização dos gêneros textuais colaboram para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas? Além disso, qual a importância da formação dos professores na reconfiguração das suas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, na melhoria do desempenho dos alunos?

Partindo desses questionamentos, este artigo busca refletir sobre as práticas de letramento e a inserção dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental final e ensino médio, como forma de apropriação linguística e compreensão da língua. Sendo assim, ao compreender o letramento enquanto um processo de inserção e interação com a cultura oral e escrita, permeada por fenômenos linguísticos, e a utilização dos gêneros textuais como forma de possibilitar a efetivação da linguagem, evidencia-se uma percepção significativa sobre o ensino de Língua Portuguesa, o qual passa a se utilizar de um processo dinâmico que busca compreender a língua nas mais variadas situações de uso.

A escolha dessa discussão se dá, portanto, por compreender que as práticas de letramento e a utilização dos gêneros textuais no ensino fundamental final e no ensino médio também são contributivas para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas dos alunos. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de formação docente que estimule a compreensão dos fenômenos materializados nos gêneros textuais, bem como a adoção de novas práticas em sala de aula, baseadas na perspectiva do letramento.

O letramento no ensino fundamental final

As capacidades de ler e escrever não são aprendidas de modo espontâneo. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente. Nesse sentido, é na escola que cada indivíduo inicia seus primeiros passos na identificação e reconhecimento dos grafemas, os quais dão forma às palavras, frases e períodos. A partir deste contato, gradativamente o indivíduo vai se apropriando da cultura escrita, iniciada pelo processo de alfabetização.

Historicamente, alfabetizar é possibilitar que crianças (adolescentes ou adultos, já que no Brasil não somente as crianças menores não sabem ler) conheçam e reconheçam o sistema alfabético da escrita, decodificando os seus sinais gráficos que materializam a linguagem utilizada por todos nas mais diversas situações, lugares e tempos. Junto ao conceito de alfabetização, surge o de letramento, compreendido

enquanto um processo que ocorre em convergência com as habilidades da leitura e da escrita, as quais se desenvolvem e se consolidam à medida que o indivíduo se insere em circunstâncias próprias da linguagem, vivenciando “situações que permitam aprimorar habilidades que já possuem e desenvolver novas capacidades” (ZORZI, 2003, p.25).

Embora não esteja presente apenas nos processos formais de aprendizagem, tendo em vista que se inicia desde o primeiro contato com as manifestações linguísticas da sociedade em que está inserido, o letramento é, em síntese, um processo que possibilita a ampliação do repertório linguístico, o qual vai sendo adquirido à medida que os alunos experienciam e percebem a linguagem como uma atividade discursiva e cognitiva. Nesse sentido, utilizar-se da linguagem em contextos educativos precisa integrar-se a um processo dinâmico de retomada e modificação, produzido numa situação de enunciação única e de construção de sentidos (CUNHA, 2007, p. 167). Em contrapartida, essa construção se dará a partir de interações verbais ou não, evidenciando-se enquanto uma atividade complexa em um determinado contexto ou situação. Sendo assim, os elementos que compõem este tipo de atividade precisam fazer parte dos estudos da Língua Portuguesa numa perspectiva imersa no real, isto é, no social, pois é a partir dessa imersão que os sentidos são constituídos e compreendidos.

A concepção de mundo visto como uma realidade complexa, heterogênea e contraditória levou a entender a educação como um fenômeno social que acontece dentro e fora do ambiente escolar e cujos atores principais produzem e recriam conhecimentos, reproduzem as relações sociais e reinterpretem as normas da sociedade em que estão inseridos. (ACUÑA, et al; 2007; p. 40)

Assevera-se, portanto, que a leitura e a escrita são atividades sociais. Compreendê-las e utilizá-las eficientemente requer processos educativos mais dinâmicos e reflexivos diferentemente do que se pregava anteriormente. Em consonância a esse fato, os processos formais de ensino, por várias décadas foram sendo utilizados a partir de fragmentos linguísticos, por meio de textos não reais, muitas vezes construídos exclusivamente para a realização das tarefas escolares, desconectando os textos da real natureza da linguagem. Em contrapartida, ao passo em que se compreende que através da linguagem se expressam ideias e

pensamentos reconhece-se que quanto maior o contato com a multiplicidade textual que circula socialmente, mais capacidades discursivas e cognitivas serão desenvolvidas. Mas, qual a participação do letramento no desenvolvimento dessas capacidades?

Fazer uso competente da leitura e da escrita, nos mais diversos espaços sociais e nas inúmeras situações comunicativas que os seres humanos vivenciam ao longo de sua vida, passou a ser o eixo central de muitas discussões no campo da educação a partir da segunda metade dos anos 80. Foi aí que surgiu o termo letramento, proveniente de *literacy* na língua inglesa, e que se relaciona com a ideia de letrado, isto é, de compreender o mundo das letras. Na verdade, o termo acaba ampliando o conceito de alfabetização, o qual tem sido aplicado à condição de identificar o sistema alfabético. Deste modo, alfabetizar se refere à capacidade de ler as palavras grafadas e também escrevê-las, enquanto letramento se entende como os processos que ampliam essas capacidades, possibilitando a compreensão do que é lido e/ou escrito. Neste processo, reforça-se que ler ou escrever palavras, frases, períodos nem sempre capacita o indivíduo a se apropriar da linguagem de tal modo a interagir eficientemente e, assim, compreender o mundo que o rodeia. Coadunando com esse pensamento, surge o letramento, um fenômeno que valoriza e potencializa o uso social daquilo que o indivíduo aprende nas várias etapas escolares e da vida.

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. (SOARES, 1998, p. 107)

Ao fazer o uso social daquilo que lê e escreve na escola, o indivíduo se torna mais preparado para adentrar no mundo da escrita e interagir socialmente com consciência e eficiência. Soares (1998, p. 40) aponta que ser letrado não é só “aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

É fato que fazemos parte cotidianamente de uma cultura letrada. Sendo assim, um dos principais benefícios ao se aderir às práticas educativas na perspectiva do letramento é a ampliação do conhecimento de mundo por meio do contato direto e

diversificado de textos presentes nas mais variadas esferas comunicativas, sejam elas de origem clássicas, sejam contemporâneas. Esse tipo de contato e de amplitude promove diretamente a fluência da leitura que vem acompanhada da capacidade interpretativa, tão importante, mas pouco alcançada em muitos espaços educativos, em especial no ensino fundamental final. Dessa forma, à medida que os professores partem do letramento, o aluno passa a se configurar como um sujeito ativo-reflexivo, ou melhor, um sujeito agente que busca significações e, portanto, discute, questiona, compreende e amplia o conhecimento, já que a linguagem apresenta situações de uso, demarcando sua multiplicidade e flexibilidade.

Para Kleiman (2012, p.4), “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.” Ou seja, a leitura e a escrita não são atividades à parte da realidade vivenciada pelos alunos e pela sociedade que os cerca. Durante o processo de leitura e escrita, vários conhecimentos passam a interagir, tais como o linguístico, o cognitivo, o discursivo, além do conhecimento de mundo que vai sendo ampliado, já que, ao entrarem em contato com a diversidade textual presente nas práticas sociais tanto formais quanto informais, conhecem outras culturas e perspectivas de ver, sentir, interagir e agir no mundo.

Diante disso, o letramento é um processo que corresponde às necessidades educativas não apenas das séries iniciais do ensino fundamental, mas também durante toda a trajetória escolar. Trata-se de uma perspectiva de ensino pautada na interação, na análise e compreensão dos fenômenos linguísticos materializados nos textos que circulam desde o cotidiano familiar às situações mais formais. Com base nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa concebe a linguagem como instrumento de mediação nas relações humanas e, ao mesmo tempo, salienta a multiplicidade e flexibilidade das práticas letradas, nas quais localizamos dimensões semióticas e também socioculturais.

Desse modo, ao passo em que o professor de Língua Portuguesa sistematiza suas aulas na perspectiva do letramento, ele consegue promover no aluno o domínio dos mecanismos linguísticos que estruturam cada enunciado, permitindo, assim, que se aproprie dos recursos comunicativos necessários para utilizar a linguagem de forma autônoma e eficiente, correspondendo às demandas que lhe chegam.

Se para o letramento temos a capacidade de compreender o enunciado e o seu discurso, apropriar-se desse processo nas práticas de sala de aula pluraliza as aprendizagens, já que “as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim como as práticas culturais” (LITRON; TEIXEIRA, 2012, p. 169). Atrelado a isso, pressupõe-se um trabalho pedagógico dinâmico e motivacional com o fito de promover apropriações significativas por meio da leitura e da escrita de textos que fazem parte do universo vivido pelos alunos, fato que promove especialmente a conexão entre o seu conhecimento prévio e o que potencialmente irá aprender.

Os gêneros textuais como práticas sociais

Bunzem (2006) considera cinco marcos importantes no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil durante o século XX: As Leis 5.672/71 e 9.394/96, os estudos da teoria da comunicação na década de 70, a defesa do texto como unidade de sentido na década de 80, os estudos críticos do letramento, os estudos sobre gêneros do discurso nos anos 90 e o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, iniciado em 1995. Analisando tais acontecimentos, pode-se perceber que, enquanto anteriormente o ensino da língua materna focava na abordagem das normas gramaticais presentes nos clássicos e em frases isoladas, a partir da década de 70 inicia-se o estudo da linguagem em situações diversas, passando a utilizar-se não só de textos literários, mas também de textos que se aproximam do cotidiano, ou seja, aqueles que fazem parte das práticas sociais do alunado nas mais várias formas e funções, constituindo, portanto, sentido para eles. Assim, atendendo à dinamicidade das relações sociais, surgem os gêneros textuais enquanto instrumento comunicativo permeado por ocorrências linguísticas que se encontram materializadas nos próprios textos e em suas situações de uso.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, 1997, p. 25)

Nessa perspectiva, os gêneros textuais representam formas de enunciados que estão relacionados às várias situações de comunicação, as quais são efetivadas pela própria interação social. Cada enunciado desempenha uma função estabelecida nas relações responsáveis pela constituição dos sentidos. Diante disso, sinteticamente, os gêneros textuais se caracterizam como ações da linguagem que exigem do indivíduo habilidades para selecionar, dentre os vários existentes, o mais adequado ao contexto e a sua intenção e situação comunicativa.

Se, por um lado “os gêneros são veículos comunicativos para alcançar metas”, (SWALES, 1990, p. 46), por outro a heterogeneidade e a multiplicidade constitutivas dos gêneros “são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262), pois, estabelecem-se interações entre os usuários de uma língua viva, a qual se encontra permeada por aspectos formais ou informais, estáveis ou flexíveis.

Nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006, p.29)

Sendo a língua uma atividade social, histórica e cognitiva, os gêneros textuais fazem parte desta atividade, uma vez que, através deles, a língua é materializada nas mais variadas situações comunicativas. Diante disso, incorporar os gêneros textuais às aulas de Língua Portuguesa, contemplando sua diversidade textual, bem como os aspectos linguísticos responsáveis pelos sentidos, amplia a capacidade de leitura e escrita dos alunos, coadunando com o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas.

Outrossim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, instituídos em 1997, ao incluírem os gêneros textuais como objetos de ensino, possibilitaram a ampliação das práticas de sala de aula, especialmente por evidenciar a necessidade de compreensão dos fenômenos linguísticos presentes nos discursos e que são peculiares a cada evento comunicativo. Por conseguinte, esse olhar semântico e semiótico evidencia a dinamicidade e a multiplicidade que envolvem os

gêneros textuais em suas dimensões histórica, social e comunicativa, além de considerar a construção de sentido diretamente relacionada às interações humanas e a suas definições compartilhadas.

Sendo assim, a utilização dos gêneros nas práticas de sala de aula oportuniza, dentre outras possibilidades, o reconhecimento e a análise das ocorrências linguísticas, bem como a compreensão das manifestações enunciativas em sua dimensão estrutural, linguística, situacional e funcional, uma vez que os gêneros “referem-se à função e organização, ao conteúdo e ao meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante” (MARCUSCHI, 2011, p.21). Dessa forma, considera-se tanto a sua plasticidade quanto a sua heterogeneidade, pois os gêneros “mudam, evoluem e se deterioram” (MILLER, 2012, p. 39), abrindo espaço, portanto, para uma reconfiguração ou criação.

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2011, p. 18)

Por conseguinte, uma das principais preocupações, ao inserir os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, está na adoção de uma abordagem puramente descritiva, ou seja, limitar o trabalho com os gêneros ao processo de classificação e caracterização apenas. Essa perspectiva advém da herança gramatical pertencente ao trabalho com a Língua Portuguesa que ainda insiste em estar presente na sala de aula. Essa perspectiva de ensino acaba desconsiderando a língua enquanto instrumento de interação que apresenta sentidos e que dependem de uma situação específica, a qual deve ser compreendida e não apenas memorizada. Marcuschi (2011) reflete dizendo que para que haja o desenvolvimento de competências linguísticas, é necessário observar os gêneros compreendendo que:

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSCHI, 2011, p. 19)

Percebendo toda essa dinâmica, defende-se a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais contribui para o desenvolvimento de novas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, para que isso realmente aconteça, reforça-se mais uma vez que é preciso que o aluno compreenda não pela memorização das características pontuais do gênero estudado, mas pelo uso, pela reflexão e pela compreensão linguística, percebendo, inclusive, que novos gêneros são gerados ou os já existentes são modificados para atender às necessidades vigentes. Ou seja, é através dessa percepção que o aluno poderá ser capaz de interagir com o texto, desenvolver seu senso crítico e, portanto, produzir sentidos, pois “a produção de sentidos é construída na interação, por meio de escolhas linguísticas e estratégias discursivas várias, as quais constituem o objeto de estudo da prática da AL” (MENDONÇA, 2006, p. 74).

Desse modo, mais do que uma forma ou uma estrutura, os gêneros textuais são a concretização do uso da linguagem enquanto ação social, assim como o próprio discurso. Ambos não são isolados e nem solitários, existem pela prática coletiva que se utiliza de ferramentas apropriadas para o alcance de seus objetivos. Portanto, a ampliação das experiências diante das condições de produção e circulação textual permitirá o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, tornando os alunos leitores autônomos e críticos nas diversas práticas de letramento.

Para Meurer (2000, p. 151), “os gêneros textuais são usados em contextos sociais específicos, constituindo processos e ações sociais específicas e portando práticas sociais específicas”. Nesse sentido, o aluno precisa conhecer cada uma dessas situações para tornar-se capaz de, por exemplo, produzir um texto que represente o gênero estudado e que futuramente poderá fazer uso nas suas relações, sejam pessoais, sejam profissionais. A partir dessa concepção, o professor precisa promover com os alunos o contato com os diversos gêneros para que, conhecendo e reconhecendo as características de cada um, esses alunos possam compreender sua função social, já que, segundo Bakhtin (2003, p. 285), “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos”.

De maneira bem direta, percebe-se que a análise da estrutura de frases descontextualizadas e presentes no ensino durante muitos anos cedeu espaço para a análise da função social da língua e da reflexão sobre sua ocorrência. Ao professor cabe ficar atento à organização que compõe os gêneros textuais, já que “a

compreensão do gênero pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos, criamos e reagimos a textos particulares” (MILLER, 2012, p.22). Assim, não há como desempenhar práticas de linguagem na sala de aula sem a presença dos gêneros. Por outro lado, é preciso que estes sejam vistos e utilizados não apenas como um recurso a mais ou como algum tipo de taxionomia. É fundamental que sejam percebidos enquanto material vivo, que também depende de uma metodologia viva, reflexiva e capaz de compreender os fenômenos linguísticos, sociais, históricos e culturais e, por conta disso, encontram-se em constantes transformações e ressignificações.

A formação dos professores e a apropriação de novas formas de ensinar

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa na educação básica se dá a partir da presença do mesmo objeto: a língua materna; no entanto, o modo como essa língua é abordada em sala de aula muitas vezes apresenta diferenças significativas, o que possivelmente pode fazer emergir razões para a não compreensão dos fenômenos linguísticos por parte dos alunos. Esse fato recai, a princípio, nos processos adotados pelos professores no desenvolvimento da sua disciplina, tendo em vista a continuidade de métodos aleatórios e que contemplam uma única dimensão: a gramatical.

Em contrapartida, atualmente evidencia-se, nas séries iniciais do ensino fundamental, um mergulho mais efetivo ao se desenvolver o ensino da Língua Portuguesa, principalmente por estarem alinhados às práticas de letramento, tendo em vista que boa parte dos professores buscaram aprofundar seus conhecimentos acerca dessa perspectiva de ensino por meio do Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, instituído pela Resolução nº 33 de 26/06/2009 e, mais adiante, através do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Portaria nº 867, de 04/07/2012, o qual prevê, dentre outros encaminhamentos, a formação de professores com o objetivo principal de alfabetizar letrando, possuindo, portanto, uma concepção sociointeracionista, pautada na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais variados gêneros.

Essa perspectiva de ensino traz para o chão da sala de aula o contato direto com textos reais, distanciando-se do texto como pretexto para abordar os conceitos meramente normativos. Assim, enquanto os alunos do 1º ao 5º ano se encontram imersos em práticas que envolvem a Língua Portuguesa materializada nos textos escolhidos a partir de suas vivências cotidianas e/ou sociais, compreende-se a língua enquanto atividade humana organizada em função dos objetivos comunicativos e, assim, cheios de sentidos linguísticos. Contudo, o ensino fundamental final e o ensino médio permanecem cada vez mais distante da linguagem viva e, assim, o trabalho com a Língua Portuguesa persiste na aplicabilidade de um conjunto de regras memorizáveis e executáveis em exercícios com frases “avulsas” e desconectadas de seu verdadeiro uso social, esquecendo-se, portanto, que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2012, p. 47).

Nesse sentido, embora os gêneros textuais também já tenham adentrado o ensino fundamental final, especialmente nos livros didáticos distribuídos pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, sua abordagem ainda não se dá de modo relevante, tendo em vista a persistência de práticas que restringem o gênero à sua condição classificatória. Em meio a outras atividades desenvolvidas em sala, nota-se que alguns professores ainda não possuem apropriação de novas formas de ensinar. Com base nesta realidade, surge a necessidade da formação permanente do professor, enquanto uma possibilidade de se reinventar, de adquirir, portanto, novas concepções de ensino, na tentativa de apropriar-se de processos relevantes e que sejam capazes de promover novas aprendizagens.

Nesse sentido, torna-se fundamental a resignificação das práticas em sala de aula, as quais necessitam cada vez mais se distanciar da perspectiva transmissiva do ensino e adotar uma abordagem que promova a aquisição autônoma e autocrítica, na relação com o outro e em um processo dialógico, coletivo e colaborativo. Com esse resignificar, torna-se possível levar o sujeito à sua própria construção do conhecimento.

A prática pedagógica passa a ser exigida sob o aspecto da reflexão, da coletividade; o ato pedagógico demanda por uma intencionalidade, por meio da participação de todos, onde a colaboração com o outro leva a novas descobertas e a novas atitudes, promovendo a vontade de aprender e a

vontade de ensinar, de modo legítimo para todos os envolvidos no processo. (CARPIM, 2015, p.78)

Diante disso, questões como o papel do professor e da escola devem ser discutidas em busca de compreender de fato a função de cada um no tocante à promoção do conhecimento, contribuindo para um redesenho do cenário educacional, o qual se apresenta com novas exigências e demandas pertencentes à contemporaneidade e ao próprio cotidiano escolar. A partir dessas reflexões, têm se intensificado cada vez mais as transformações a partir da multiplicidade processual que, dentre outras possibilidades, contribuem para o desenvolvimento de novos formatos no ensino, pois “a didática docente precisa desencadear e ressignificar os saberes, considerando as inferências sociais e o processo de aprendizagem dos educandos” (CORRÊA; BEHRENS, 2015, p. 70).

Sendo assim, acredita-se que os professores têm a missão de criar situações de aprendizagem, ou melhor, criar ambientes propícios à aprendizagem. Quando se fala em ambiente propício não é tão simplesmente adquirir equipamentos e mobiliários, mas gerenciar procedimentos em uma nova concepção de ensino e de aprendizagem. Reforça-se, entretanto, que novo aqui não é aquilo que não existia, mas a busca por caminhos diferentes, por processos flexíveis e heterogêneos. A partir dessa perspectiva, portanto, destaca-se a necessidade de uma travessia da visão transmissiva de ensino da língua, seguida por processos mecânicos e inflexíveis, para uma abordagem plural, crítica, reflexiva e construtora, em que se experienciam ativamente o contato com os fenômenos linguísticos presentes nos gêneros textuais, por exemplo.

Isso leva, conseqüentemente, ao redimensionamento das práticas do professor e à dinamização dos processos, integrando novas ideias e procedimentos ao que já se encontra consolidado, confabulando com sua natureza complexa, trazendo como desafio a adoção de uma nova concepção pedagógica. Outrossim, para que haja a ‘revolução’ pedagógica, no tocante a um melhor desempenho linguístico dos alunos, tem-se a formação dos professores como ponto de partida e de continuidade, uma formação que amplie seus saberes tanto no campo teórico quanto no prático.

No Brasil, o ensino fundamental final teve como experiência formativa, oportunizada pelas políticas públicas, o Gestar II – Programa de Gestão de Aprendizagem, instituído pela Lei nº 11.273/2006 e destinado à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano. As formações que ocorreram nos municípios e estados que aderiram ao programa seguiram a perspectiva sociointeracionista e comunicativa da língua, despertando nos professores de Língua Portuguesa um repensar sobre as suas práticas.

No entanto, as formações necessitam deixar de serem pontuais, ou seja, acontecerem em alguns momentos apenas. Apropriar-se de novas perspectivas de ensino demanda tempo e experiências contínuas. Diante disso, compreende-se que o ensino fundamental final e o ensino médio demonstram-se carentes de formações contínuas e periódicas capazes de promover a apropriação de novos métodos de uma forma emancipatória. A ausência dessa autonomia criativa se configura muitas vezes como uma das razões para que ainda haja lacunas na transição entre a formação e a aplicabilidade efetiva no cotidiano da escola.

Nesse bojo, torna-se imprescindível pensar em alternativas que auxiliem e contribuam para a apropriação dos professores diante de uma língua permeada por fenômenos linguísticos que se materializam nos textos e discursos, sejam eles orais ou escritos, proporcionando autonomia docente e o empoderamento de novas práticas. As formações, ao acontecerem de modo pontual, sem uma permanente imersão, não constituem novas práticas, uma vez que é na continuidade das formações que o professor é provocado a repensar o seu ‘modelo’ de ensino, tornando-se capaz de identificar as possíveis lacunas e os possíveis novos caminhos, distanciando-se cada vez mais da perspectiva gramatical cristalizada, em que o professor ‘apostila’ o conhecimento e o deposita na memória do aluno, numa educação bancária, definida por Paulo Freire.

Refletir, portanto, com seus pares sobre sua área de ensino e a aprendizagem dos alunos, compreendendo como ela acontece no contexto da sala de aula, é tão importante quanto compreender os procedimentos. Nesse sentido, “a ação de ensinar exige uma formação específica, o pleno domínio do conhecimento teórico e da realidade prática da profissão” (FERREIRA, 2014, p. 38). Assim, ao passo em que os professores refletem sobre como “darão as suas aulas”, esse pensamento não deve

ser aleatório, mas alinhado a princípios, os quais revelam os meios mais eficazes de produzir conhecimento.

De fato, compreender o caminho sistemático e dialógico que permeia a prática docente contribui para que os processos sejam capazes de projetar novas aprendizagens. Nesse contexto, o professor se torna o mediador da aprendizagem, ressignificando, portanto, não só o seu ensinar, mas o aprender do aluno, pois “é pela mediação que se dá a internalização (reconstrução interna) de uma operação externa de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais” (GASTON, 1992, p.89, citado por MOREIRA, 1999, p. 110).

Vale ressaltar que uma formação docente que oportunize aos professores uma percepção convergente entre a teoria e a prática, mergulhado em seu contexto de atuação e tornando possível uma reconstrução, uma transformação da sua experiência em novo conhecimento, permitirá se reinventar e, assim, tecer aprendizagens suas e de seus alunos.

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão de dicotomia da relação teoria-prática (VEIGA, 2009, p.27).

Sendo assim, apropriar-se de novas formas de ensinar requer uma formação instituída numa perspectiva de descobertas e compreensões, estimulando a ressignificação das práticas, não por ser uma exigência externa, mas por se acreditar que, como as mudanças sociais aconteceram, a sala de aula reflete a necessidade de mudanças processuais também, pois novos sujeitos se constituem ao longo do tempo. Esse fato tem gerado cada vez mais a necessidade de se reinventar e compreender que ensinar transcende a transmissão de conteúdos e a classificação gramatical.

Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva do letramento, tem demonstrado grandes contribuições para o desenvolvimento de competências linguísticas, sendo importante para toda a educação básica. Sendo assim, optar pela

utilização dos gêneros textuais nas práticas de leitura e escrita, ultrapassando a dimensão normativa e classificatória, corrobora a compreensão do mundo letrado no qual os alunos vivem e se relacionam. Dessa forma, têm-se possibilidades múltiplas de aprimorar habilidades e desenvolver novas capacidades, correspondendo, portanto, às necessidades sociais no presente e, inclusive, para o futuro.

Nesse contexto, destaca-se a importância da criação e efetivação das políticas públicas voltadas à garantia da formação permanente dos professores para provocar e promover a reinvenção das suas práticas em sala de aula, tendo em vista que o desempenho dos alunos em relação à linguagem ainda é insuficiente, como apontam os resultados do IDEB. Assim como a língua se constitui enquanto um fenômeno dinâmico e mutável, as ações pedagógicas precisam também se mostrar transformadoras. Desse modo, encontrar possibilidades de utilização dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, em todas as etapas da educação básica, preservando o valor comunicativo, linguístico e significativo desses gêneros sinaliza a necessidade de mudanças. Um ponto a ser observado é que não basta os alunos aprenderem a produzir os diversos gêneros textuais, especialmente aqueles presentes no livro didático. É necessário planejamento e seleção de gêneros que estejam mais próximos da realidade dos alunos, sejam eles orais ou escritos, presentes no livro ou não.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem a ideia de que é possível e desejável ensinar os gêneros textuais da oralidade e da escrita, mas para que isso aconteça, é necessário organizar a forma de trabalhá-los, levando-se em conta a comunicação em situação real. Diante disso, os autores apresentam a proposta de se trabalhar a partir de sequências didáticas em torno dos gêneros textuais orais e escritos, tendo em vista que trabalhar a linguagem baseada nos gêneros textuais e apoiada na organização de sequências didáticas é uma estratégia que traz possibilidades significativas.

Em contrapartida, para que o professor consiga desenvolver bem as sequências didáticas, é preciso conhecer como se dá esse processo, de modo a não se limitar à sequenciação das ações. Tais reflexões trazem para este estudo não só a importância de fomentar nos professores de Língua Portuguesa a busca e a imersão em processos formativos que contribuam para suas práticas de sala de aula, mas também traz a possibilidade de continuidade desse estudo, buscando, em especial,

compreender como a formação docente contribui para um ensino da Língua Portuguesa mais linguístico e comunicativo e, portanto, como são potencializadas as aprendizagens dos alunos a partir de um ensino que se utiliza dos gêneros textuais enquanto práticas sociais reais.

Abstract: The teaching of the Portuguese language involves, especially, the development of reading and writing. Thus, it is a discipline that corroborates with the process of literacy, since reading and writing are social practices enriched by the direct contact with the texts that circulate in society. However, the poor school performance of the students, especially in basic education, have signalled the necessity to reflect on the processes adopted in classroom practices, when it comes to the comprehension of the linguistics phenomenons. That being said, the present work intends to discuss about the literacy and the usage of the textual genres as significant processes for the language studies. For this, it is needed to comprehend how the perspective of the literacy and the insertion of textual genres contribute for this study and in what manner the teacher's training can collaborate for multiple ways of teaching. Therefore, authors such as Marcuschi (2011), Soares (2002), Bakhtin (2003), among others, constitute the theoretical support for the discussion here presented. In conclusion, it is understood that the docent training, in a permanent process of theoretical and practical deepening, is a way of pedagogically reinventing and producing a better linguistic and discursive performance of the students, pluralizing not only the actions, but also the learnings.

Key-words: Basic education. Textual Genres. Literacy. Portuguese Language.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUÑA, Ximena et al. Uma transformação Curricular Imprescindível. In: JOLIBERT, Josette et al. **Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. D. Eliana; RIOS. R. S. Eliane. (Orgs.). **Experiências com Sequências didática de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 23-36.

BRASIL. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/república>.> Acesso em jan. 2019

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em jan. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica – Ideb. Disponível em: Acesso em: < <http://portal.inep.gov.br/ideb> > ago 2019

BUNZEM, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CARPIM, Lucymara. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org). **Formação de professores: Teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, Barbara Raquel do Prado Gimenez. BEHRENS, Marilda Aparecida. Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org). **Formação de professores: Teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião: In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**, 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ J; NOVERRAZ M.; SHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ J.; SCHNEUWLY, B.; DOLZS, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 95-119.

FERREIRA, Jacques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org). **Formação de professores: Teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012.

LITRON, Fernanda Félix. TEIXEIRA, Adriana. O Manguêbeat nas aulas de Português. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher(Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual – os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Léda

Maria Braga (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Ângela P. Dionísio, Judith C. Hoffnagel (Orgs.); [tradução de textos para o português Judith C. Hoffnagel]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que(não) ensinar gramática na escola**. 1ª ed., Campinas : Mercado de Letras, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda, **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SWALES, J. **Análise de gêneros**: Inglês em ambientes acadêmicos e de pesquisa. Cambridge: Cambridge Imprensa universitária, 1990

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Data de Submissão: 13/11/2019

Data de Aprovação: 26/12/2019