

Os gêneros textuais como eixo organizador das práticas de letramento na educação básica *

*Marilúcia dos Santos Domingos Striquer***

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as ações pedagógicas de uma professora da educação básica, no momento de implementação de um projeto de intervenção pedagógica, elaborado a partir de eventos de letramento que tomaram os gêneros textuais como eixos organizadores. Para tanto, apoiei-me nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados demonstram que durante todo o processo de implementação do projeto as ações docentes abordaram o gênero como um objeto/conteúdo escolar a ser ensinado e como guia para o ensino das especificidades do gênero e de suas operações de uso.

Palavras-chave

Gêneros textuais; eventos de letramento; Interacionismo Sociodiscursivo

Abstract

This article aims to analyze the pedagogical actions of a teacher from basic education during the implementation of a pedagogical intervention project drawn up on the basis of literacy events that took textual genres as their guiding principles. For this purpose, I have relied on presuppositions of Sociodiscursive Interactionism. The results show that, during all the process of implementation of the project, teaching activities approached textual genre as an object/curricular content to be taught and as a guide for teaching specificities of a genre, as well as its usage.

Keywords

Textual genres; literacy events; Sociodiscursive Interactionism

* Artigo recebido em 18/06/2015 e aprovado em 10/04/2016.

** Professora adjunta na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Jacarezinho. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Introdução

Segundo a Diretriz Curricular da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCE-LP), as práticas discursivas devem ser consideradas “como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa” (PARANÁ, 2009, p. 45). Para tanto, o professor precisa levar em conta os gêneros discursivos que circulam socialmente como objeto de ensino, uma vez que o conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa é o “discurso como prática social”, e os conteúdos básicos são “os gêneros discursivos” (PARANÁ, 2009, p. 89-90). São, portanto, os diferentes e diversos gêneros textuais, representantes e modelos que viabilizam a comunicação humana, a serem tomados como conteúdo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Diante dessas orientações, buscando transpô-las para a prática da sala de aula, uma professora, ao participar de um programa de formação continuada, elaborou e implementou um Projeto de Intervenção Pedagógica em uma sala de aula da Educação Básica. Projeto esse organizado por eventos de letramento no sentido que Baltar et al. (2005), Baltar (2008) e Nascimento (2009) conferem a essa proposta: eventos que tomam os gêneros textuais como eixos organizadores de “estratégias de ensinagem para que os estudantes tenham acesso a práticas letradas situadas, [e que] também viabilizam o agir desses estudantes em atividades significativas de linguagem que ocorrem em diferentes esferas sociais” (BALTAR, 2008, p. 564). Assim, este artigo tem como objetivo analisar as ações pedagógicas da professora no momento de transposição de seu projeto de intervenção para a sala de aula. O intuito é compreender como os gestos didáticos são acionados pela docente, para que a transposição do prescrito pela DCE-LP se realize. Para tanto, apoiei-me nos pressupostos de Bakhtin (2003) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2006, [1999] 2009).

Fundamentação teórica

De acordo com Bakhtin (2003), toda forma de utilização da língua se faz por meio de enunciados, sejam orais ou escritos, constituídos por integrantes de diferentes “campos da atividade humana” (p. 261). E, em cada um dos inúmeros campos existentes, a comunicação entre aqueles que participam da interação acaba por formar diferentes práticas sociais, as quais são representadas ou materializadas em gêneros do discurso, verdadeiros “modelos que viabilizam a comunicação” (KLEIMAN, 2007, p. 12). Nessa

perspectiva, os gêneros refletem os valores ideológicos, as condições específicas e as finalidades de cada campo, e se constituem,

[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua estruturação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Também de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado tem uma razão para ser produzido, assim, a partir de seu querer-dizer, da finalidade do que se propõe a comunicar, do tema a ser tratado, um indivíduo escolhe um dos modelos de texto, um gênero, para participar de uma situação comunicativa. É nesse mesmo sentido que vai a premissa bakhtiniana de que todo e qualquer produção de um gênero está fundamentalmente vinculada aos participantes, tidos por Bakhtin (2003) como parte constitutiva da comunicação verbal. Por isso, também o termo interlocutor, por não apreender o amplo caráter participativo do ouvinte/leitor no processo de interação, recebe a denominação, em muitas das obras de Bakhtin, de o “outro”.

Para Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”, pois o autor não espera apenas a compreensão de seu ouvinte/leitor, a compreensão é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação; o que se espera do outro é uma resposta, isto é, “uma atitude responsiva ativa”, em que o outro pode concordar ou discordar (de forma total ou parcial) de seu interlocutor, pode completar, adaptar, executar o que foi enunciado. Enfim, reagir de alguma forma a um enunciado.

Embora tome todas essas concepções bakhtinianas como base, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) não adota a expressão *gêneros do discurso* e sim *gêneros de texto*. Para Bronckart ([1999] 2009, p. 72), os textos, por estarem sempre “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”, acabam por determinar diferentes “modos de fazer textos, ou diferentes espécies de textos”. Nesse sentido, a concepção do ISD é a de que cada interação é uma nova interação concreta e única, localizada em um momento histórico, em uma ideologia que subjaz aos interlocutores e ao campo. Assim, um indivíduo singular, ao interagir em um campo da atividade humana, com um objetivo estabelecido por ele, uma temática a ser abordada, uma valoração que o tema tem para ele e para seu interlocutor, num lugar e num tempo histórico-social que ele e seu interlocutor ocupam, escolhe um gênero, um modelo estabilizado pela atividade

coletiva. Porém, sobre o modelo, o indivíduo faz um recorte, com a finalidade de agir sobre uma situação comunicativa específica, o que provoca, por vezes, transformação e criação de novos gêneros de texto.

Frente a todas essas questões e partindo dos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (2006), o ISD compreende que ao estudar a linguagem é preciso que se coloque em primeiro plano a práxis, assim o procedimento de análise de um texto só pode “ser ‘descendente’ (indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e aos seus componentes linguísticos)” (BRONCKART, 2006, p. 143 – grifo do autor), centrando-se, primeiro, “nas condições sociopsicológicas da produção de textos e depois, considerando essas condições, nas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 77).

Outra influência na definição de *gênero textual* construída pelo ISD é Vygotsky. Para Schneuwly (2004, p. 27), o gênero é um instrumento que fornece ao sujeito as bases da comunicação, permitindo que o homem aja com a linguagem em diferentes situações, pois o gênero representa a realidade, as diferentes práticas discursivas existentes. Dessa forma, o gênero é definido e caracterizado como “um instrumento semiótico complexo”, e como instrumento “encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-27); e é construído pelo sujeito para atender às necessidades dos indivíduos, as quais são a essência da atividade humana instrumentalizada (LEONTIEV, 2004). Quando o instrumento transforma um ambiente físico e/ou social por meio da atividade instrumentalizada (atividade realizada com a ajuda de instrumento), o instrumento transforma também o próprio sujeito, visto que aumenta os conhecimentos do sujeito sobre aquele ambiente físico e/ou social, o que desenvolve suas capacidades para agir e a regulação de seu comportamento.

Por assim ser, o gênero é concebido em uma dupla possibilidade de abordagem escolar, ele é um objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno: o aluno aprende a produzir/interpretar gêneros e a utilizá-los em práticas discursivas escolares e, principalmente, fora da escola, em situações reais de uso da língua. Ao ser internalizado pelo aluno, o gênero é um instrumento semiótico mediador das ações dos alunos sobre os objetos ou as situações comunicativas existentes na sociedade de uma forma geral. Ao mesmo tempo, o gênero é utilizado pelo professor como guia para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso. É o

instrumento mediador utilizado pelo professor para que o aluno aprenda a produzir o gênero em questão, e é um instrumento semiótico que materializa uma prática social de linguagem, a do ensino escolarizado.

Por conseguinte, conforme Machado e Lousada (2010, p. 626), “não é a simples existência social dos gêneros textuais que garante a possibilidade de comunicação em um determinado contexto”. A questão é o ensino de “operações de linguagem necessárias à produção de qualquer gênero” (p. 624). Isto é, o aluno deve ser levado a internalizar gêneros e ser capaz de realizar operações de linguagem necessárias à produção deles nas diversas práticas sociais de linguagem. De acordo com a DCE-LP, se a escola não possibilitar que os alunos participem de diferentes práticas sociais, o que realiza a partir da leitura e da escrita de diferentes e diversos gêneros textuais, “o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada” (PARANÁ, 2009, p. 48).

Procedimentos metodológicos

No momento da investigação sobre a ação pedagógica de Paula (nome fictício), a docente cumpria uma das atividades que compõem o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE-PARANÁ)¹ que é um programa de formação para docentes em serviço da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Ao participar do Programa, o professor, denominado de professor PDE, tem uma série de atividades a serem cumpridas², entre elas, de acordo com o objetivo desta pesquisa, destaco a atividade de elaboração de um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola (PIP). O PIP é produzido pelo professor PDE, sob a orientação de um professor orientador vinculado a uma das universidades estaduais ou federais do estado do Paraná, a partir dos problemas vivenciados pelo professor PDE e com propostas de ações práticas para amenização e/ou solução de tais problemas. Obrigatoriamente o PIP deve ser implementado pelo professor PDE em sala de aula.

¹ Com duração de dois anos (quatro períodos, cada um correspondendo a um semestre) e carga horária total de 952 horas, o PDE é desde 2007 uma proposta para produzir progressões na carreira docente e melhoria na qualidade da educação do estado. Todas as informações a respeito do PDE estão disponíveis no site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/

² Atividades a serem desenvolvidas pelo professor durante sua participação no PDE: a) produção: de um Projeto de intervenção pedagógica na escola, uma Produção didático-pedagógica, um Artigo Final; b) implementação do projeto de intervenção na escola; c) participação: em encontros de orientação nas universidades parceiras do Programa (IES); em cursos nas IES; em cursos de formação tecnológica.

Para ser possível analisar o processo de implementação do PIP, gravei em áudio e vídeo todas as aulas de implementação da professora Paula, e tomei como objeto de análise todos os gestos didáticos executados por ela. De acordo com Bronckart (2006), para realizar ações, os indivíduos executam gestos, e no caso do trabalho docente, na ação de ensinar, o professor realiza vários gestos didáticos (gestos da profissão docente), como, por exemplo: a) encaminhar a leitura do texto em voz alta; b) debater o tema tratado pelo texto junto aos alunos; c) realizar perguntas que levem o aluno a identificar no texto marcas deixadas pelo autor; d) solicitar que os alunos respondam perguntas oferecidas pelo material didático a respeito do texto.

Os gêneros como eixo condutor de eventos de letramento

O PIP de Paula destinou-se a uma turma de 3ª série do Curso de Formação de Docentes (Ensino Médio), de uma escola da rede pública de ensino, situada em uma cidade da região norte do Paraná, e teve como objetivo ensinar os alunos a produzirem o gênero artigo de opinião, por meio da implementação de uma sequência didática, conforme os princípios norteadores do ISD.

O projeto contemplou todas as aulas do 3º e o 4º bimestre do ano de 2010, o que totalizou 24 aulas de implementação. A seguir apresento alguns dos gestos didáticos realizados por Paula, contudo ocupo-me de apresentar apenas aqueles mais significativos, e as análises realizadas sobre eles, a fim de demonstrar os gestos mobilizadas para pôr em prática eventos de letramento que tomaram o gênero artigo de opinião em sua abordagem escolar (SCHNEUWLY, 2004).

Nas primeiras aulas, Paula expôs aos alunos a proposta de trabalho: a produção do gênero artigo de opinião; o porquê de trabalhar com esse gênero; qual a importância de conhecer a opinião das pessoas e saber expor sua própria opinião à sociedade; a finalidade de se produzir o referido gênero. A todo o momento, a professora apresentava questões sobre as práticas sociais de linguagem representadas pelos textos de opinião. Por exemplo:

Paula: Nesse semestre vamos aprender a escrever um gênero de texto que nos permite participar de forma mais ativa da sociedade. Mas qual tipo de texto vamos produzir se queremos aprender a participar da sociedade dando nossas opiniões a respeito de temas que causam polêmica? Se eu perguntar a vocês qual a cor mais bonita que existe? Qual seria?

(Muitas respostas, os alunos se mostraram bastante participativos).

Paula: *Olha quantas respostas diferentes? Quantas cores forem citadas. Por que será que as pessoas pensam diferente? Porque cada um tem a sua opinião, não é? Mas, no dia-a-dia, vocês muito mais do que apresentar a opinião de vocês já se depararam com situações que tiveram que convencer alguém sobre alguma coisa? Por exemplo, em casa, quando vocês querem alguma coisa, precisam convencer a mãe, o pai. Quer ir a festa de uma amiga, mas a mãe não quer deixar, então precisa argumentar, explicar o porquê quer ir, convencer a mãe. Outro exemplo, na prova de redação do vestibular, a universidade apresenta um tema e o candidato à vaga deve convencer os professores que sabe sobre aquele tema, sabe dar a sua opinião sobre ele e ainda dar argumentos a respeito. Olha... no jornal também. Uma pessoa querendo influenciar a opinião pública, querendo defender um ponto de vista, elege um assunto que está sendo discutido no momento e sobre ele apresenta sua opinião, e busca ainda convencer o leitor de pensar como ele pensa. É justamente com isso que vamos trabalhar, aprender a dar nossas opiniões e defende-las com argumentos, mais especificamente em artigos de opinião. Mas onde estão presentes os artigos de opinião?*

Alunos: *nos jornais, nas revistas, em textos da internet, no rádio.*

O discurso de Paula faz referência ao fato de que é preciso, para que o aluno participe da sociedade, conhecer gêneros específicos que circulem em situações específicas, pois todo gênero é um modelo que viabiliza a comunicação entre as pessoas (KLEIMAN, 2007), e cada um dos gêneros existentes, por exemplo, o texto de opinião, está ligado aos campos de utilização da língua, isto é, a situações comunicativas específicas (BAKHTIN, 2003). O gênero é apresentado aos alunos como um instrumento, por meio do qual o aluno pode agir em situações reais e alcançar seus objetivos comunicativos (SCHNEUWLY, 2004).

Para cada resposta dada pelos alunos, a professora foi expondo, por meio de questionamentos, a estrutura formal do artigo de opinião, destinatários, finalidade. E, com esses gestos, direcionando a atenção dos alunos para o fato de que cada gênero “não está sozinho, nem ‘solto’ no espaço, ele está contido em um conjunto ideológico de várias forças, que são as esferas comunicativas” (PERFEITO, 2010, p. 24 – grifo da autora). Assim, a docente corrobora a assertiva de Bakhtin (2003, p. 280) de que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. O gênero é apresentado em sua vinculação as esferas e as práticas sociais de linguagem (BAKHTIN, 2003), e em sua constituição: conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2003).

Ao definir qual seria o veículo de circulação da produção final dos alunos, um blog da sala, a proposta foi a de que o aluno aprendesse que em cada nova situação comunicativa, o gênero é reorganizado para atender às exigências da interação e de

todos os aspectos que formam a interação (BRONCKART, [1999] 2009). Portanto, um texto de opinião construído durante um diálogo com os pais será diferente em sua organização textual e dialógica de um artigo construído como redação de vestibular e de um que circulará em um blog particular.

Na continuação da implementação do projeto, a professora ofereceu aos alunos uma coletânea de jornais (de circulação nacional, regional e local) e algumas revistas. Sobre os exemplares solicitou que os discentes, em grupos, localizassem os diferentes textos de opinião e fizessem uma apresentação para a sala do que selecionaram, descrevendo de que gênero era o texto, o tema tratado, a opinião do autor sobre o assunto e alguns dos argumentos apresentados para a defesa do ponto de vista do autor. Esses gestos relacionam-se ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem como apresentação de uma coletânea de textos necessários à sensibilização do aluno sobre a importância de aprender o gênero em referência, uma vez que ele está presente na sociedade de forma concreta e significativa. Também é o que pode ser relacionado o que Baltar *et al.* (2005) defendem como uma atividade para que os alunos desenvolvam criticidade e reflexão acerca do papel da mídia na sociedade.

Os diferentes gêneros foram identificados com a ajuda da professora: a carta do leitor, o artigo de opinião, o editorial, a charge. E além da identificação das opiniões explícitas nos textos, os alunos foram apresentando suas próprias opiniões a respeito dos temas abordados. Os gestos de Paula que encaminharam essa atividade e seus resultados refletem o que Kleiman (2007) considerada um evento de letramento, os diferentes gêneros pertencentes a uma prática social determinada são apresentados aos alunos, que vão internalizando a concepção de que a sua participação em uma prática social é possível quando ele (o aluno) “sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar” (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Em seguida, Paula ofereceu aos alunos um exemplar de um artigo de opinião retirado de uma revista e digitalizado. Entretanto não apresentou apenas o artigo, levou para a sala de aula a revista e a apresentou aos alunos, demonstrando assim o artigo em sua página original, ou seja, como ele existe na sociedade (SCHNEUWLU, 2004). E, após a leitura, a professora foi elaborando perguntas orais, a fim de que os alunos identificassem o autor do texto, o papel físico e social do autor, o veículo e sua especificidade ideológica e os destinatários do texto. Portanto, a docente realiza gestos

que levam o aluno ao reconhecimento, na prática, da importância do papel do outro (do interlocutor) na produção dos sentidos do texto (BAKHTIN, 2003), abordando as operações de linguagem que formam um gênero (SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, LOUSADA, 2010).

Logo, as primeiras aulas apresentaram o artigo de opinião em uma amplitude contextual, como representante de uma prática discursiva, assim como defendem Bakhtin (2003) e orientam as DCE-LP (PARANÁ, 2009). Os gestos didáticos foram construídos a partir da perspectiva descendente: primeiro abordam-se as atividades sociais instituídas em um texto, chegando aos seus componentes linguístico-discursivos (BRONCKART, 2006).

Na continuidade, Paula passou um vídeo-documentário sobre a obra Macunaíma, a biografia de Mário de Andrade, destacando a importância de o autor conhecer o assunto que está debatendo, a relevância dos acontecimentos sociais, do momento histórico na construção da obra e chamou a atenção dos alunos para a compreensão de que isso ocorre sempre, com todos os textos, sejam eles de que gênero forem. O gênero é exposto como construto histórico, como representante de uma situação comunicativa inserida em um momento histórico. Ação que vai ao encontro do preceito, de Bakhtin/Volochinov (2006, p. 129), de que “a língua não é uma atividade individual (*energia*), mas um legado histórico-cultural da humanidade (*ergon*)” (grifos do autor).

Nas aulas que se seguiram, Paula tomou como conteúdo de ensino os elementos que compõem a infraestrutura (BRONCKART, [1999] 2009) do artigo de opinião. Por exemplo, apresentação de um artigo de opinião separado por suas partes canônicas: título, nome do autor/articulista/produtor, introdução, desenvolvimento, conclusão. A professora, com a apresentação visual do texto, dirigiu a atenção dos alunos para a formatação gráfica, esclarecendo oralmente que cada uma das partes é composta de segmentos que apresentam o ponto de vista do autor, os argumentos e um desfecho para as ideias apresentadas. Ao ler o texto para os alunos, a professora foi dando ênfase às sequências que compunham cada uma das partes:

Paula: Gente... voltem lá no início do texto, vejam: (faz a leitura do trecho:) “Quando era criança estava em permanente contato com a natureza. Subia em árvores, brincava sob suas refrescantes sombras, fazia balanço em seus galhos. Essa era uma prática constante e partilhada com meus irmãos e outras crianças do bairro onde morava, numa pequena cidade do interior do Paraná”. Quando a gente lê esse começo do texto, o que parece que vai acontecer? Não parece que a autora vai contar a história da vida dela, algo que aconteceu com ela? Então, vejam lá... um artigo de opinião pode ter também trechos da

narração... Mas a autora teve uma intenção de colocar um trecho de narração em seu texto que é argumentativo, qual será que foi a intenção dela?

Aluna: Professora, acho que é assim. a autora é uma professora, mas para falar em um artigo de opinião ela deve mostrar que conhece o assunto, então ela conta a relação dela com a natureza, de que quando era pequena vivia na natureza.... Pra mostrar que ela conhece sobre o que vai falar..

Paula: isso mesmo, eu posso contar algo que aconteceu comigo ou com outras pessoas para falar sobre o assunto que estou tratando no mesmo texto, assim mostro que conheço o assunto, estou a par diretamente do que estou falando.

Há no discurso de Paula uma topicalização da sequencialidade como conteúdo a ser ensinado, visto que esse é um dos recursos que compõem a arquitetura interna do gênero em referência (BRONCKART, [1999] 2009). A professora vai apresentando explicações sistemáticas a respeito do uso de sequências narrativas, explicativas e sobre a predominância de sequências argumentativas. Novamente, gestos que tomam as operações de linguagem como objeto de ensino.

Muitas outras atividades foram oferecidas para o trabalho com os elementos que compõem a infraestrutura textual (BRONCKART, [1999] 2009), as quais se relacionam aos elementos que Bakhtin (2003) configura como indissolivelmente ligados ao todo dos enunciados: elementos que compõem a construção composicional e o estilo do gênero. Destaco duas questões oferecidas aos alunos com o intuito de exemplificação: “4. Você tem acompanhado por meio da mídia as enchentes que têm causado grandes destruições em várias regiões do Brasil?”; “5. Qual é a sua opinião sobre a ação do homem na natureza?”.

Essas duas questões podem ser enquadradas em um processo interacionista de leitura, no qual o leitor é levado a interagir com o autor por meio do texto e a responder ativamente às opiniões do autor (BAKHTIN, 2003), o que é muito importante em um evento de letramento, visto que o leitor passa a ser um crítico do que lê, e o professor efetiva a orientação dos PCNs (BRASIL, 1998, p.69) de que,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.

Ainda sobre o trabalho com os elementos estruturais, resalto o discurso de Paula:

É importante ir prestando atenção nesses textos quais as marcas, quais as características que marcam um texto como sendo do gênero artigo de opinião, assim, quando vocês se depararem com um texto já sabem o que ele representa também só ao vê-lo. Mesma coisa para quando forem escrever artigos de opinião, já sabem bem a estrutura que devem dar a esse texto.

Com esse comentário, a atenção do aluno foi dirigida (LEONTIEV, 2004) para os elementos estruturais e sua importância na organização de um querer-dizer (BAKHTIN, 2003). A estrutura foi abordada de forma a levar a compreensão de que a forma como se estrutura um texto está diretamente relacionada à organização das ideias do autor.

Fundamental destacar o fato de Paula ter, assim como orientam Bronckart ([1999] 2009), a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (2006), partido das dimensões sociais para as formas da língua, primeiro tomando como objeto de ensino as formas e os tipos de interação verbal em ligação com os campos em que se realizam as interações; depois as formas distintas de enunciação ligadas às interações que as constituem, os gêneros do discurso; e só então o exame das formas linguísticas. Ocorre que, como geralmente acontece em um ensino tradicionalista, privilegiando-se o último nível em detrimento aos demais, demonstra-se uma visão de que os elementos da língua são os responsáveis por construir um texto, e não o contrário, no sentido de que os recursos linguísticos contribuem para a organização textual de um gênero, a partir de uma interação comunicativa, que ocorre em um determinado campo, da finalidade dessa interação, da intenção do autor que considera quem são seus interlocutores, o espaço e tempo que eles ocupam, suas ideologias (BAKHTIN, 2003; RODRIGUES, 2004).

Outro exemplo de que foi a concepção sociointeracionista de linguagem que conduziu o trabalho de Paula: uma das aulas de implementação do projeto aconteceu no laboratório de informática do colégio. Primeiro a professora solicitou que os alunos em grupos debatessem sobre os assuntos polêmicos que estavam acontecendo naquele momento na sociedade, ou que eram tabus para a sociedade, a fim de que individualmente pudessem escolher um tema a ser tratado no artigo de opinião que escreveriam naquela aula. Depois, colocou no quadro negro o endereço de alguns *sites* de articulistas das revistas *Veja*, *Época*, *Isto é* e do *Jornal Folha de S. Paulo*, sugerindo que os alunos buscassem conhecer diferentes opiniões e informações sobre o tema que escolheriam. Assim, os alunos fizeram pesquisas na internet sobre os temas que interessavam a eles e só depois partiram para a produção de seus artigos de opinião.

A posição de Paula não ter definido de antemão o tema dos textos a serem produzidos pelos alunos se coaduna com a concepção de escrita defendida nos estudos sobre letramento realizados por Kleiman (2007, p. 15), a qual defende que “as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas

acontecem de modos muito variados”, e isso deve ser considerado no momento de o aluno abordar um assunto.

Sobre as primeiras produções dos alunos, Paula elaborou um conjunto de oficinas para o trabalho com as dificuldades apresentadas pelo conjunto de alunos. Depois promoveu uma atividade para que os alunos fizessem uma avaliação dos textos dos colegas e também uma autoavaliação de seus textos. A ideia foi a de conduzir um processo produtivo em que o aluno compara, analisa, reflete, entra em atividade mental para a aprendizagem (LEONTIEV, 2004). Segundo Baltar (2008), a auto-observação, que os alunos de Paula realizaram, faz com que o texto não seja visto como um objeto de avaliação, mas como “objeto de auto *feedback* e de *feedback* externo” (2008, p. 37), no caso, um outro aluno e também o professor são a via do *feedback* externo, o que é importante para o aluno tornar-se um construtor de linguagem consciente de seu papel na interação.

Como um último exemplo dos gestos realizadas por Paula para implementação de seu PIP, exponho os procedimentos adotados pela professora durante a realização das oficinas para trabalho com os problemas voltados ao uso dos recursos linguísticos apresentados pelos alunos em suas primeiras produções. Em quatro horas-aula, a professora foi apresentando cada uma das dificuldades, conceituando, exemplificando pontos gramaticais em questão. Os pontos mais abordados foram: articuladores, concordância verbal, concordância nominal, pontuação, acentuação. Por exemplo, ao trabalhar a concordância verbal, destacou do texto de um dos alunos:

Paula: *Vejam esse trecho: ‘...pois muitos alunos falam que vem para a escola, mas acaba indo para outros lugares...’. Observem a concordância.... O que é concordância?*

Aluna: *É algo concordar com algo. Você fala alguma coisa para mim e eu concordo com o que você falou.*

Paula: *Isso. Mas concordância é também a combinação entre as palavras, uma palavra tem que concordar com a outra. E concordância verbal, então? O que é?*

Aluna: *Quando o verbo concorda?*

Paula: *Concorda com o quê? Concorda com o sujeito. Ele combina, se o sujeito é no singular, o verbo é no singular, se o sujeito é plural, mais que uma pessoa, o verbo tem que estar no plural. E na frase do texto da XXXXX então? Quem acaba indo pra outros lugares? O aluno ou os alunos?*

Aluna autora do texto: *os alunos.*

Paula: *Então?*

Aluno autor do texto: *acabam indo pra outros lugares.*

Paula: *e no texto do YYYY: ‘...você não sabe a dificuldade que as famílias destas pessoas enfrentam então, não as julgue, coloque-se no lugar desses famílias e pensem na dificuldade...’. Você é singular?*

Alunos: *sim.*

Paula: *os verbos da frase estão todos no singular?*

Aluno do texto: *sabe, julgue, coloque-se, pensem... ah, é pensem... é pense na dificuldade.*

Paula: *E qual o problema desse outro trecho do MMM? Não fala o que eu escrevi no comentário não, MMM. Vamos ver se vocês sabem? 'Então peço a você que está lendo este artigo agora, que façam a diferença, diga não as drogas...'*

Alunos: *é concordância também, se é você, é faça a diferença...*

Paula: *Mas em todos esses textos, eu entendi o que XXX e o MMM quis dizer, porque a gente tem que se preocupar então com concordar certinho uma coisa com outra?*

Aluna: *Porque quem lê o texto da gente tudo errado, vai achar que a gente não sabe escrever, daí nem acredita na opinião da gente....*

Paula: *Ah, então tenho que me preocupar com quem lê? (Continua a discussão)*

A proposta era que os alunos refletissem sobre o funcionamento da língua a partir do uso, da maneira como a língua foi utilizada por eles e por seus colegas de sala, e então realizassem práticas de análise linguística, tendo em vista o *outro* da interação (BAKHTIN, 2003). Ocorre o que Angelo & Loregian-Penkall (2010) denominam, a partir dos estudos de Geraldini (1991), de atividades epilinguísticas, as quais

aparecem quando o aluno experimenta novos modos de construções linguísticas, avalia a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, procura descobrir a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, reflete sobre os diferentes recursos que a língua oferece para a construção de diferentes efeitos de sentido (2010, p. 142).

Foi, portanto, um encaminhamento pedagógico realizado a partir de uma postura sociointeracionista; os recursos gramaticais foram tomados como fenômenos que contribuem para a construção do sentido e organização temática de um texto.

Considerações finais

Analisados os gestos pedagógicos de Paula, uma professora da Educação Básica, durante o período de implementação de um projeto de intervenção pedagógica, que teve como eixo organizador os gêneros textuais, as constatações foram as de que todo o processo constituiu-se como eventos de letramento que promoveram a participação dos alunos de práticas letradas, as quais tiveram como foco o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes (BALTAR et al., 2005, 2008; NACIMENTO, 2011). Assim, os gestos realizados demonstram que a concepção de *gênero* da professora é convergente com os princípios do ISD (SCHNEUWLY, 2004) e da Diretriz do Estado do Paraná (PARANÁ, 2009). O gênero, além de ter sido o objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pela professora aos alunos, foi utilizado por ela como guia para o ensino das dimensões, das especificidades do gênero e de suas operações de uso.

Referências

- ANGELO, C.M.P.; LOREGIAN-PENKAL, L. Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In: MENEGASSI, R.J. (org.). *Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental*. Maringá/PR: Eduem, 2010, p. 140-162.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.
- _____/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.
- BALTAR, M. Letramento radiofônico na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/RS, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008.
- ____ et al. O Interacionismo Sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina/PR, v. 1, n. 8, p. 159-172, jan./jun. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado das Letras: 2006.
- ____. [1999] *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul/RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.
- LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004
- MACHADO. A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.
- ____; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do 'métier'. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça/SC, v. 10, n. 3, p. 629-633, set/dez. 2010.
- NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos/SP: Editora Claraluz, 2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba/PR: SEED, 2009.
- PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (orgs.).

Concepções de linguagem e ensino. v. 41- Formação de professores EAD. Maringá/PR: Eduem, 2010, p. 11-40.

RODRIGUES, R.H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-40.