

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Camila Pawlak

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS
CULTURAIS E SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA

Passo Fundo

2017

Camila Pawlak

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS
CULTURAIS E SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA

Monografia apresentada ao curso de Letras
Português/Espanhol e respectivas Literaturas,
do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
da Universidade de Passo Fundo, como
requisito parcial para obtenção de grau de
Licenciado em Letras, habilitação em Língua
Portuguesa e Língua Espanhola, sob
orientação da professora Ms. Elisane Regina
Cayser.

Passo Fundo

2017

Camila Pawlak

**Os gêneros textuais como instrumentos culturais e sociais no ensino de língua
materna**

Monografia apresentada ao curso de Letras
Português/Espanhol e respectivas Literaturas,
do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
da Universidade de Passo Fundo, como
requisito parcial para obtenção de grau de
Licenciado em Letras, habilitação em Língua
Portuguesa e Língua Espanhola, sob
orientação da professora Ms. Elisane Regina
Cayser.

Aprovada em _____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Elisane Regina Cayser – UPF

Prof. Dr. _____ - UPF

Prof. Dr. _____ - UPF

Agradeço à minha família e amigos pelo apoio, carinho e aconchego durante o período de estudo e à minha orientadora pelo conhecimento, compreensão, estímulo e paciência durante a escrita de meu trabalho.

Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância dos gêneros textuais no ensino de língua materna, apresentando-os como instrumentos de caráter social e cultural no cotidiano dos indivíduos. Para tanto, realiza-se uma pesquisa sobre o estudo dos gêneros ao longo do tempo, mostrando sua importância e a necessidade da presença dos mesmos no ensino de língua portuguesa. Aborda-se, ainda, a questão do letramento e sua ligação com os gêneros textuais nas aulas de língua materna, mostrando como esses dois pontos são fortemente ligados e fundamentais para que, de fato, os estudantes encontrem sentido no estudo da língua. Para finalizar esse trabalho, propõe-se uma sequência didática que privilegia a variedade de gêneros textuais e que busca privilegiar, além do estudo de suas características, o estudo das suas funções comunicativas e sociais.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Letramento. Língua materna.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. GÊNEROS: SEU ESTUDO AO LONGO DO TEMPO E SUA RELEVÂNCIA.....	9
3. A RELAÇÃO DO LETRAMENTO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA	20
4. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRIVILEGIANDO A VARIEDADE DE GÊNEROS.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que os estudos sobre gêneros textuais são antigos, vindos desde Platão, e que esses estudos estão ganhando cada vez mais força, pode-se ter uma dimensão da importância e da grande influência que eles exercem no que diz respeito à língua nos atos de comunicação. Além disso, os gêneros textuais possuem um forte aspecto cultural e social, já que quando se analisam os gêneros, se analisa a língua no cotidiano, se analisa um instrumento cultural e social extremamente marcante nas comunidades linguísticas.

O propósito do presente trabalho é mostrar a importância dos gêneros textuais na sociedade, afinal é através deles que a comunicação é possível, apontando, ainda, a necessidade de os mesmos estarem presentes nas aulas de língua materna, como forma de desenvolver a capacidade comunicativa dos estudantes e para tornar a aprendizagem significativa. Além disso, é preciso compreender que os gêneros de texto estão profundamente ligados às práticas de letramento, que são inúmeras e podem ser realizadas em diversas instâncias além da escolar. Todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo e são oriundos de práticas sociais, que se sedimentam na condição de estruturas, que são os gêneros. Isso mostra que podem existir práticas de letramentos relativas a vários contextos discursivos, construindo-se a partir de determinados gêneros que circulam em dadas comunidades linguísticas.

Quando se fala em um ensino de língua pautado no estudo de gêneros textuais, surgem algumas dúvidas, como que gêneros utilizar nas aulas de língua portuguesa. Ainda não existem respostas definitivas, mas caminhos que podem ser seguidos, sempre tendo em vista a diversidade de gêneros e a diversidade cultural e social dos alunos. Desse modo, após as reflexões teóricas do presente trabalho, há a uma proposta de sequência didática, que tem como objetivo exemplificar como gêneros do cotidiano dos alunos podem estar presentes nas aulas de língua, com o intuito de desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, apresentando não somente as características de cada gênero, mas sim sua função comunicativa na sociedade.

Para tanto, esta monografia está da seguinte forma organizada; no primeiro capítulo, apresenta-se o a relevância dos gêneros textuais e seu estudo ao longo do tempo; no segundo, aponta-se a ligação dos gêneros textuais com os eventos de letramento; e no terceiro e último capítulo, há uma proposta de sequência didática, privilegiando a variedade de gêneros.

2 GÊNEROS: SEU ESTUDO AO LONGO DO TEMPO E SUA RELEVÂNCIA

Nas últimas décadas, o estudo a respeito dos gêneros textuais vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito dos estudos linguísticos. Isso se deve à importância que os gêneros possuem tanto na vida cotidiana dos indivíduos, já que não há comunicação se não por um gênero textual, quanto no que tange ao estudo de língua materna em sala de aula. Portanto, podem-se definir os gêneros como fenômenos históricos e profundamente ligados à vida cultural e social do ser humano. Assim, tem-se a dimensão do quanto os gêneros contribuem e agregam para a vida social do ser humano e ao ensino de língua, tanto que os próprios PCNs de língua portuguesa e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio indicam o texto, expresso por algum gênero, como o meio principal de ensino em sala de aula.

O estudo sobre gêneros não é novo, tanto que sua observação sistemática iniciou-se ainda com Platão. Mas, na antiguidade, a expressão “gênero”, na tradição ocidental, tinha ligação com os gêneros literários, porém atualmente essa noção não está vinculada apenas com a Literatura, mas também às categorias distintivas de discurso, seja ele falado ou escrito. O conceito de “gênero” vem interessando cada vez mais estudiosos, de modo que Marcuschi (2008, p. 149) aponta:

isso está tornando o estudo de gêneros textuais um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

O estudo sobre gêneros textuais ultrapassou as fronteiras da Literatura e chegou à Linguística de modo geral, porém mais centrado nas perspectivas discursivas. Atualmente, várias tendências no tratamento dos gêneros textuais se desenvolvem no Brasil, mas de maneira geral há uma enorme disseminação de trabalhos com influências de Bakhtin. Sobre esse autor, Marcuschi (2008, p. 153) diz que “como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem”.

Mikhail Bakhtin, pesquisador, pensador, filósofo e teórico russo, foi um dos precursores no estudo dos gêneros do discurso. Sua influência é extremamente relevante

em campos como história, filosofia, antropologia, psicologia, sociolinguística, análise do discurso e semiótica, mas sua maior contribuição é nos estudos da linguagem. Para Bakhtin, todos os campos da atividade humana estão de alguma forma, ligados ao uso da linguagem. Cada indivíduo emprega a língua em forma de enunciados, de modo que cada enunciado reflete e mostra as finalidades e as condições específicas de cada campo da atividade do ser humano. No estudo dos gêneros do discurso, contidos no livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003, p. 262) diz que

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (grifos do autor)

Com essa definição, Bakhtin aponta que é o contexto de cada situação de utilização da língua que determina o gênero de texto que o indivíduo usa. O autor diz, ainda, que há uma diversidade e riqueza infinitas no que diz respeito aos gêneros, de modo que cada atividade humana apresenta determinado repertório de gêneros do discurso. Bakhtin divide os gêneros em dois grupos: os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), de tal forma que os secundários (romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos, etc.) fazem parte de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, com predominância na forma escrita. Na formação desses gêneros há a incorporação de gêneros primários que se formam em condições da comunicação discursiva imediata. Nessa perspectiva, nota-se a questão do convívio social, que determina os gêneros utilizados pelos indivíduos de cada comunidade linguística em cada contexto. Em situações mais complexas e que exijam maior formalidade, o indivíduo faz uso de gêneros secundários (complexos) e em contextos cotidianos com menor grau de complexidade, o indivíduo tende a utilizar gêneros primários (simples). Ainda nesse sentido e falando sobre estilos distintos presentes nos gêneros, Bakhtin (2003, p. 266) observa:

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Bakhtin dá bastante ênfase às formas estáveis de gênero do enunciado, mostrando como cada falante, através de sua vontade discursiva, realiza antes de se comunicar a escolha de um determinado gênero de discurso. Desse modo, Bakhtin (2003, p. 282) afirma:

Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo.

Com isso, Bakhtin mostra que todo ato de comunicação se realiza através de determinados gêneros, sendo que o indivíduo possui um repertório vasto de gêneros de discurso, tanto orais como escritos. Mas é interessante ressaltar que, mesmo tendo habilidade no emprego dos gêneros, o falante pode se expressar sem nem suspeitar da existência dos mesmos. Desde situações mais complexas e formais até em situações mais cotidianas e descontraídas, cada indivíduo molda os seus discursos por determinadas formas de gêneros. Para Bakhtin (2003, p. 282), “esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. A língua não chega até nós por meio de dicionários e gramáticas, de modo que os falantes assimilam as formas da língua através das formas das enunciações. Segundo Bakhtin (2003, p. 283).

As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Assim, cada indivíduo aprende a moldar seu discurso, tanto que se não existissem os gêneros e se não os dominássemos, a comunicação discursiva seria quase impossível. As formas de gêneros são mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua, o que gera uma diversidade de gêneros do discurso muito grande. “A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função

da situação, da posição social, e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Mais uma vez, se afirma a profunda ligação dos gêneros com o grupo linguístico e social no qual o indivíduo está inserido, de modo que cada falante em cada comunidade e em determinada situação discursiva utiliza distintos gêneros em seu discurso.

Um aspecto bastante relevante diz respeito aos conceitos de texto e discurso sendo que nesse trabalho não importa distingui-los rigidamente, mas é preciso considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Hoje, a tendência é ver um contínuo entre ambos, de modo que o conceito de gênero deve ser bem entendido e relacionado a eles também. No presente trabalho será levada em conta essa relação de complementação entre texto e discurso, tratando-os como aspectos intercambiáveis, já que o foco é perceber e entender o aspecto cultural e social dos gêneros. Marcuschi (2008, p. 58) já frisava que “esta distinção entre texto e discurso é hoje cada vez mais complexa, já que em certos casos são vistas até como intercambiáveis”.

Outro ponto importante da obra de Bakhtin é sua referência ao *outro*. O autor considera um traço essencial do enunciado o seu *direcionamento* a alguém, mostrando que diferente das unidades significativas da língua – palavras e orações – que têm características impessoais, os enunciados possuem um endereçamento, ou seja, tem um autor e um destinatário. “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Luiz Antônio Marcuschi, em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, realiza um importante trabalho envolvendo os gêneros textuais, em muito baseado nos estudos de Bakhtin. O autor parte da tese de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Com isso, o autor mostra a importância dos gêneros textuais para a vida de qualquer indivíduo, para que de fato a comunicação aconteça.

Marcuschi apresenta a distinção entre tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica, que é definida pela natureza linguística de sua composição como aspectos lexicais, sintáticos, estilos, etc. São os mais conhecidos a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a

injunção. Já o gênero textual se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes; são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos. São formas textuais escritas ou orais histórica e socialmente situadas. Existe uma imensa variedade de gêneros tais como o telefonema, carta, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião, etc. Domínio discursivo constitui uma esfera da atividade humana, indicando instâncias discursivas. Constitui práticas discursivas que englobam um conjunto de gêneros textuais, como os discursos jurídicos, discursos jornalísticos entre outros. Defendendo essas posições e o pensamento bakhtiniano de que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, Marcuschi (2008, p. 155), aponta a relação do gênero com seu envolvimento social, dizendo que “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

Os gêneros de texto podem atuar também como sistema de controle social, tanto que não são todos os indivíduos que podem expedir um diploma, escrever uma reportagem jornalística ou dar uma aula expositiva. Quanto a isso Marcuschi (2008, p.161) afirma que

os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são a nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia.

E afirma ainda sobre essa questão que

o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-se em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Outro aspecto fundamental com relação aos gêneros de texto é o seu caráter marcadamente cultural, de modo que nem todos os gêneros de texto possuem a mesma circulação situacional em todas as culturas, ou seja, o que em uma comunidade linguística e social possui uma enorme circulação em outras pode não ter a mesma dimensão. Para exemplificar tal aspecto, Marcuschi traz o caso estudado pela autora

alemã Susane Günter, que analisou o gênero piada, que recebe avaliações distintas por parte de alemães e chineses em contextos de negócios. Sobre isso, a autora diz

A escolha de um gênero que pode ser usado para servir a uma certa função interativa em nossa cultura pode se tornar inadequada numa situação cultural diferente. Um sinólogo alemão, que trabalhava como intérprete em encontros de negócios entre comerciantes chineses e alemães, me apontou a preferência dos comerciantes alemães por contar piadas em negociações comerciais. Para os chineses, é considerado inapropriado contar piadas durante encontros de negócios, e as piadas não são esperadas nesse contexto. (GÜNTER, 1991 apud MARCUSCHI, 2008, p. 171)

A citação acima é um exemplo concreto da questão cultural que envolve os gêneros. Para os brasileiros, essa questão se acentua ainda mais, já que o Brasil, devido a sua grande extensão e a diversidade de povos, etnias e de aspectos socioculturais, é um país que apresenta uma variedade cultural vastíssima de uma região para outra. Nesse ponto, Marcuschi remete ao ensino de língua, em que a heterogeneidade cultural é fortemente marcada. Para Marcuschi (2008, p. 172) “não resta dúvidas de que o ensino deve ser culturalmente sensível”, porque a diversidade é um aspecto marcante nas escolas e a escolha dos gêneros a serem trabalhados deve abarcar as distintas culturas para, assim, envolver o aluno e aproximá-lo a língua. A partir dessa colocação, abre-se o questionamento sobre como ensinar língua em sala de aula, levando em conta todos esses aspectos que vem junto com o aluno, de suas vivências e de seu grupo social. Sobre esse questionamento, Marcuschi (2008, p. 173) argumenta:

Com efeito, quando nos indagamos a respeito dos limites da aula de língua, ou da inserção da aula de língua na vida diária, estamos nos indagando sobre o papel da linguagem e da cultura. Nessa visão, é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana.

O trabalho com o texto, expresso em algum gênero, nas aulas de língua, é fundamental e necessário. Ainda hoje se tem aulas de língua portuguesa na sua maior parte focada em regras, classificações e nomenclaturas e as relações semânticas presentes nos textos não são exploradas em sua totalidade. Nesse fato reside, talvez, o motivo de se encontrar nas escolas alunos desmotivados e que julgam não gostar das

aulas de português. O trabalho com os gêneros em sala de aula é fundamental para tornar o ensino de língua significativo, de modo que com o estudo do texto, pode-se buscar, além dos conteúdos gramaticais, significações e interpretações que façam a língua fazer sentido para o aluno. Levando em conta o aspecto cultural dos alunos, essa perspectiva pode se realizar de modo mais eficiente e com maior alcance. Segundo Marcuschi (2010, p. 34),

Os gêneros são, em última análise, o reflexo das estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir.

O linguista americano Charles Bazerman é também um importante nome dos estudos sobre gêneros. O autor ganhou notoriedade devido a sua preocupação com as formas de letramento social e o ensino da escrita em contextos reais de uso da língua, seguindo a perspectiva sociointerativa vinculada ao aspecto social, histórico e cultural no contexto da linguística aplicada. Bazerman (2011, p. 19) explicita a importância do texto na sociedade, mostrando que certas profissões, situações e organizações sociais podem estar associadas a um número limitado de textos, ou seja, um gênero de texto pode circular e se tornar mais recorrente em determinadas comunidades linguísticas e sociais do que outros. Isso se reflete diretamente nas aulas de língua portuguesa, pois cada um possui uma realidade cultural e social diferente e, conseqüentemente os gêneros que são mais próximos do aluno, que fazem parte de seu cotidiano, tornarão o ensino mais significativo. Assim, pode-se afirmar que a circulação e o uso dos gêneros constituem, em grande parte, a atividade e a organização dos grupos sociais, de modo que Bazerman (2011, p. 19) aponta que as pessoas criam novas realidades de significado, relação e conhecimento, fazendo uso dos textos nos mais variados gêneros.

O autor compartilha a ideia de gênero relacionado e inserido no contexto social e cultural do ser humano. Quanto a isso, explicita:

Os gêneros, como também outras distinções sociais que estão incorporadas nas nossas ações, percepções ou vocabulário de reflexão e planejamento, ajudam a dar forma à ação emergente dentro de situações específicas. À medida que, em séculos recentes, o mundo social tem se tornado cada vez mais diferenciado, muitas atividades são realizadas em diferentes tipos de situações sociais, tornando as atividades discursivas cada vez mais diferenciadas. (BAZERMAN, 2011, p. 154)

Bazerman leva muito em conta a importância do texto no contexto escolar para o ensino de língua, mostrando como o uso dos gêneros em sala de aula influencia a atividade e a organização social. Assim, se criam realidades, as quais o autor chama de *atos sociais*, que se relacionam tanto com o professor quanto com o aluno. Para Bazerman (2011, p. 22),

Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de texto se acomodam em *conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos sistemas de *atividades humanas*.

É preciso enxergar o gênero textual não somente como um conjunto de traços que caracterizam determinado texto, mas sim como algo que permita o processo de compreensão, a construção de conhecimento e a criatividade na comunicação. Assim,

Ao ver os gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos, estaremos vendo os gêneros como atemporais e iguais para todos os observadores. Todo mundo sempre sabe o que nós sabemos, certo? Errado! O conhecimento comum muda com o tempo, assim como mudam os gêneros e as situações; o “conhecimento comum” varia até de pessoa para pessoa, ou até numa pessoa mesma em situações e humores diferentes. A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. BAZERMAN (2011, p. 32)

Bazerman (2011, p. 65) aponta, ainda, gênero como “um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas”. Desse modo, os gêneros e seus suportes proporcionam à sociedade sua realização e manutenção, tornando possível, acima de tudo, a comunicação. Quanto aos suportes, Marcuschi os define como um *locus* físico ou virtual que serve de ambiente ou base de fixação do gênero materializado como texto, que o fixa, suporta-o e mostra-o (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Desse modo, os livros, os jornais, as revistas, o rádio, a televisão, o telefone, um quadro de avisos, um folder, um *outdoor* e até mesmo uma embalagem, um para-choque de caminhão, muros, a internet etc. são suportes que fixam e apresentam os mais numerosos e diversos gêneros de texto. É através desses meios que os gêneros chegam até o indivíduo no seu cotidiano. Marcuschi (2008, p. 176) resume

essa ideia da seguinte forma “todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade”.

O trabalho com os gêneros, sem dúvida, traz ao ensino de língua portuguesa resultados muito positivos, já que leva em conta os usos e funções dos gêneros em situações comunicativas, deixando, assim, as aulas com um caráter menos dogmático, de modo que a língua a ser estudada se constitua de formas diferentes e específicas em cada situação. Assim, o aluno pode construir o conhecimento na interação com o objeto de estudo. Sobre essa questão, Bezerra (2010, pp. 43-44) aponta o fato de que

o que se constata é que a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção).

Um dos questionamentos mais pertinentes no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais na escola é que gêneros trabalhar e como explorá-los em sala de aula. Ainda não existem respostas definitivas a respeito dessas questões, mas existem caminhos a serem seguidos. Há a necessidade de um ensino escolar de língua portuguesa que possibilite e prepare o aluno para que, além de dominar as regras gramaticais, domine a competência comunicativa e que utilize a língua de modo eficaz nas mais diferenciadas situações comunicativas. O ensino deve ser sensível no que diz respeito à diversidade de culturas, sem privilegiar nenhuma variação, crença ou temática em específico. Em Cristovão/Nascimento (2011, p. 42) há a afirmação de que “é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas a sua inserção social”. Para confirmar a importância dos gêneros na vida dos indivíduos, inclusive dentro da sala de aula, Marcuschi (2008, p. 208) observa que “a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua”.

O ensino de língua que privilegie o trabalho com os diversos gêneros de texto possibilita ao aluno, como agente produtor e leitor, uma relação melhor com os textos, de modo que ao compreender a utilização de um texto, pertencente a um determinado

gênero, o indivíduo tem a possibilidade de agir mais eficazmente sobre e com a linguagem. Tanto professores quanto alunos precisam estar mais atentos e dar maior ênfase à função do texto e não somente à sua forma. Para Bezerra (2010, p. 44),

O gênero é fundamental na escola, visto que é ele que 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. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais do texto. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

A escola, como um todo, tem papel fundamental na formação do aluno em muitos aspectos, desde o letramento até sua formação cidadã. Um ensino de língua pautado na utilização de diversos gêneros prepara o aluno para as mais variadas situações de suas atividades linguísticas do cotidiano. Porém, é necessário ir além dos aspectos que dizem respeito à estrutura e à forma do texto. É preciso extrair do texto, em qualquer gênero, o máximo daquilo que ele pode oferecer, buscando novos sentidos e significações, para que, de fato, a compreensão aconteça. Conhecer somente as características de cada gênero e saber identificá-lo, não garante ao aluno uma compreensão plena da língua, para que posteriormente se faça uso dela com eficácia. Portanto, é preciso que o aluno reconheça um texto, a partir dos seus componentes, mas é preciso, principalmente, que ele perceba os recursos empregados em cada gênero e os sentidos que eles criam no texto. Pinto (2010, p. 54) explicita:

Uma das metas da escola consiste, então, em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolinguísticas, a reconhecer e a usar as unidades linguísticas. Isso significa que nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos.

Não restam dúvidas de que os gêneros textuais fazem parte do cotidiano de todos os indivíduos e são fundamentais no ensino de língua portuguesa. É através deles que a comunicação se torna possível, sendo ainda meios que marcam culturalmente, socialmente e temporalmente os indivíduos na sociedade. É devido a essas afirmações que se tem a explicação do recorrente aumento de interesse e de trabalhos feitos a

respeito dos gêneros de texto nos últimos anos. Cabe ao professor de língua instigar os alunos para observarem aspectos relativos aos gêneros textuais e extraírem dos textos que trabalha em aula o máximo daquilo que eles podem oferecer, para, assim, proporcionar ao aluno o conhecimento e o discernimento necessários para o convívio linguístico e social no meio em que está inserido. Cada ser humano é constituído e se posiciona na sociedade através da língua que se materializa no uso. Como Bakhtin (2003, p. 265) afirma, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

O próximo capítulo trará a questão do letramento e suas inúmeras formas de realização, já que os múltiplos letramentos relacionados aos gêneros textuais em sala de aula podem proporcionar um ensino de língua mais significativo para os estudantes. Sobre a relação do letramento com os gêneros textuais, Nascimento e Zironi mostram que essa relação é fundamental inclusive para a alfabetização. Tendo em vista o conceito de letramento encontrado em Nascimento/Zironi (2009, p. 253) como a “atitude social do sujeito mediante a apropriação e desenvolvimento da linguagem, oral ou escrita, em um contexto social específico”, se tem o entendimento de que uma alfabetização que foca o letramento privilegia os aspectos que são relativos à inserção e à participação do indivíduo na cultura escrita, utilizando esses aspectos na compreensão e na produção de textos nas mais diversas situações ou práticas sociais e nos mais variados gêneros textuais. Segundo Nascimento/Zironi (2009, pp. 254-255), “aprender a escrever vai além da grafia de sons, da simbolização gráfica: aprender a escrever e a ler é aprender a comunicar-se socialmente, resultando no uso efetivo de um *gênero textual*”.

3 A RELAÇÃO DO LETRAMENTO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA

Os estudos sobre letramento vêm crescendo e ganhando cada vez mais notoriedade. Tais estudos examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão de usos da escrita desde o século XVI. Hoje, o conceito de letramento está ainda mais presente no âmbito do ensino, tanto que os PCNs de língua portuguesa trazem a noção de letramento, inclusive como meio de participação social do indivíduo no contexto em que vive. Nos PCNs há a concepção de letramento como

o produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. (BRASIL, 1997, p. 23)

Ainda sobre a definição do conceito de letramento, que, sem dúvida, é bastante complexo, Angela Kleiman (1995, pp. 18-19) explicita que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Tendo em vista tais concepções, pode-se inferir que na sociedade não existem indivíduos com grau zero de letramento, pois é impossível o indivíduo não participar de alguma prática social em seu meio de convívio.

Kleiman (1995, p. 20) aponta:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético/numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho-, mostram orientações de letramento muito diferentes. (grifos do autor)

Desse modo, pode-se falar não de um único tipo de letramento, e sim de múltiplos letramentos relativos aos inúmeros contextos sociais em que o indivíduo se encontra. Nesse ponto, pode-se notar que letramento e gêneros textuais possuem estreita relação, já que os estudos sobre letramento trazem resultados que indicam que todos os usos linguísticos se situam no espaço e no tempo e são oriundos de práticas sociais, as quais se sedimentam na condição de estruturas, que se denominam gêneros

(MARCUSCHI, 2001 apud BEZERRA, 2010, p. 42). Isso mostra que existem letramentos relativos ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional etc. Portanto, não se pode falar em sujeito iletrado, afinal se existem diferentes tipos de letramento, o que há são sujeitos menos ou mais letrados que em algum domínio discursivo têm mais práticas de letramento do que em outros. Levando em conta o aspecto cultural e social que tanto os gêneros como os eventos de letramento possuem, Bezerra (2010, p. 42) enfatiza:

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Sendo culturalmente determinados, os gêneros textuais não são aprendidos e usados igualmente por todos.

Nos estudos sobre o letramento, existem duas concepções que se contrapõem quanto à definição do que seria e o que abarcaria um evento de letramento. Essas concepções seriam o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento. A concepção do modelo autônomo pressupõe que há apenas uma única maneira de o letramento ser desenvolvido – a escrita-, sendo que essa maneira está associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Esse é o modelo que atualmente prevalece na sociedade e que se reproduz há muitas décadas. Já o modelo ideológico afirma que as práticas de letramento, que são múltiplas, são social e culturalmente determinadas, e os significados específicos assumidos pela escrita para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Diferente do modelo autônomo, não pressupõe uma relação entre letramento e progresso, civilização ou modernidade (KLEIMAN, 1995, p. 21). Sobre o modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995, pp. 21-22) explica que

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois nela, em função do interlocutor, mudam-se os rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou a consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

Desse modo, haveria uma dicotomia entre oralidade e escrita, já que a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, bastante distinta da oral. Além disso, se levado em conta o modelo autônomo, pode-se identificar outras duas características que são a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo e a atribuição de poderes e qualidades providas da escrita aos grupos e povos que a possuem. Sobre a associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo, encontram-se inúmeros problemas, afinal essa relação se deve a trabalhos empíricos e etnográficos que comparavam estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos com alto e baixo grau de letramento. Quanto a isso Kleiman (1995, p. 27), analisando a comparação entre grupos com baixo grau de letramento e com alto grau de letramento, aponta que “esses últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas”. Quando essa comparação é realizada, chega-se a concepções que podem gerar argumentos que reproduzam o preconceito, podendo até criar dois grupos cognitivamente distintos: aqueles que sabem ler e escrever e aqueles que não sabem. Sobre as qualidades intrínsecas da escrita no modelo autônomo também se encontram problemas, quando comparado a isso estão os processos mentais orais:

Em geral, a caracterização apresenta os processos mentais orais como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna. (KLEIMAN, 1995, p. 31)

Pode-se dizer que atualmente no sistema de ensino brasileiro prevalece o modelo autônomo de letramento, no qual o foco principal é a língua escrita, não considerando os eventos de letramento ideológicos, vindos de outras instâncias que não a escola. Quando se leva em consideração que o que se almeja atingir no ensino é uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, conclui-se, junto com Kleiman (1995, p. 57), que “o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas”.

Nos últimos anos, conceitos como *gênero* e *letramento* passaram a integrar a fala dos professores brasileiros, devido à divulgação de tais noções pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Resta questionar se esses conceitos estão realmente sendo colocados em prática na sala de aula e se são compreendidos plenamente pelos

docentes, já que é conhecida a enorme complexidade de tais noções. Oliveira (2010, p. 327) propõe o seguinte questionamento “como tratar o letramento e os gêneros textuais, de modo a provocar impactos na formação docente e na apropriação de práticas letradas significativas pelo aprendiz de língua, favorecendo, naturalmente, a inclusão social?” Essa questão é extremamente relevante para que se possa compreender como está se dando o ensino de língua materna nas escolas brasileiras. Ainda avaliando o que trazem os PCNs a respeito de letramento e gênero, pode-se perceber que essas noções são trazidas de forma prescritiva e hegemônica, o que traz inúmeras dificuldades de colocá-las em prática nas salas de aula. Tais afirmações são percebidas em vários trechos dos Parâmetros, como o citado a seguir que visa a questão do letramento na escola

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 23)

Percebe-se a mesma prescrição quando é tratada a questão dos gêneros nos PCNs

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. (BRASIL, 1997, p. 26)

Pode-se observar, claramente, que os gêneros textuais são tratados como unidades estáticas e com características facilmente identificáveis, o que é algo contestável, já que o gênero não é um fenômeno simples e sim bastante complexo. Já o letramento seria algo que poderia ser aplicado durante o ensino fundamental igualmente para todo estudante, não levando em conta as distinções geográficas ou sociais dos mesmos. Com isso, percebe-se que os professores podem encontrar dificuldades no momento de colocar esses conceitos em funcionamento nas salas de aula brasileiras, de modo que são conceitos complexos, que muitas vezes não são compreendidos pelos próprios professores e geram dúvidas quanto ao desenvolvimento na escola.

É necessário ver os letramentos, no plural, como práticas sociais que precisam ser melhor compreendidas em seus contextos históricos e sociais, que são formatados

pela cultura, que sofrem interferências de posições ideológicas e que possuem caráter dêitico¹ e crítico. Desse modo, é preciso

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente. (OLIVEIRA, 2010, p. 329)

Cada prática de letramento que ocorre em contextos variados como casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas ou órgãos oficiais atende a funções e propósitos distintos. Cada um desses contextos vai implicar no uso de um determinado tipo textual, afinal, leitura, escrita e oralidade estão em qualquer lugar, e, assim, o que circula em cada ambiente possui força comunicativa e merece atenção. O entendimento de que o letramento é mediado por textos proporciona a compreensão de que o uso de determinado texto depende do sistema de atividade em que cada indivíduo está inserido, ou seja, depende dos papéis que as pessoas exercem na sociedade e do que elas necessitam fazer em dadas situações. Esses papéis determinam que competência leitora e escritora as pessoas devem ter. Tendo em vista essa questão, Oliveira (2010, p. 330) aponta que

Esse sistema, gerado nas instituições e domínios particulares da vida cultural (academia, unidades de trabalho, entidades religiosas, sindicatos, clubes etc.) determina que gêneros escolher e usar em certas situações comunicativas para atingir determinados propósitos.

Em contrapartida a essa necessidade de enxergar as práticas de letramento encaixadas em contextos culturais específicos, é pertinente observar que é o letramento escolar que possui legitimação na sociedade e é visto como um parâmetro para avaliação dos letramentos locais, derivados dos contextos culturais. Isso gera críticas aos letramentos locais, que são julgados como “limitados”. Esse é um dos motivos pelos quais a questão do letramento apresenta dificuldades na prática dos docentes, já que o ideal seria aliar a forma global (escolar) com as formas locais de letramento. Para que essa articulação ocorra, Oliveira (2010, p. 335) defende:

¹ Elementos dêiticos são marcas linguísticas que indicam lugar, tempo e pessoa em um enunciado. Possuir um caráter dêitico é possuir marcas da dêixis.

Trabalhar nessa (re)invenção requer a implementação de programas de letramento que respondam às aspirações do grupo a que destina, oferecendo a ele a possibilidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional, ou seja, como um instrumento que possibilite alternativas para resolver problemas de âmbito local ou que esteja sintonizado com os desejos e sentimentos daqueles a quem está endereçado. Escutar esse ‘outro’ exige do professor e/ou do pesquisador na área atitudes de engajamento e de responsabilidade social, além da habilidade para se colocar como ‘insider’ nesses contextos.

Essa articulação, na prática, não é tarefa fácil, já que hoje o professor enfrenta o desafio de promover o conhecimento para grupos bastante distintos e específicos, com visões de mundo muito particulares, como jovens de periferia, crianças e jovens da zona rural ou adultos com interesse em práticas de letramento específicas. Os docentes enfrentam, ainda, a democratização, a globalização e a modernização que chegam à escola, somando-se a isso imposições de grades de conteúdos a serem cumpridas ao longo do ano letivo e educandos que pertencem a uma tradição em grande parte de oralidade. Segundo Oliveira (2010, p. 335),

O multiculturalismo impõe ao professor uma agenda desafiadora – a de incluir numa sociedade grafocêntrica educandos pertencentes a uma tradição oral. Nesses contextos, a imposição de letramentos exógenos acaba, muitas vezes, por expulsá-los da escola ou desinteressá-los pelas práticas escolares, uma vez que fazer parte dessa cultura letrada é ‘oferecer um fardo muito pesado pra quem se sente incapaz’ ou é ‘almejar um futuro para quem não tem futuro’.

Aliado à questão do multiculturalismo, outro desafio que se encontra na escola é formar cidadãos críticos através de eventos de letramento críticos e a linguagem é uma importante forma de instigar esse senso nos estudantes. “Assim pensando, a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; é antes, uma prática a partir da qual os aprendizes conhecem-se a si mesmos, o seu contexto sociocultural e as suas possibilidades” (OLIVEIRA, 2010, 336). Portanto, é necessário trabalhar a linguagem numa dimensão ideológica dos textos, das instituições, das práticas sociais e das formas culturais, utilizando pedagogias multimodais e letramentos multivocais para capacitar os discentes a alcançar novas fronteiras discursivas. Portanto:

Tratando do letramento crítico, estudiosos afirmam que o propósito maior dessa orientação é formar o cidadão crítico capaz de analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade, de forma a torná-la mais justa, igualitária e democrática; capaz de lutar contra a ‘cultura do silêncio’ e defender a produção de um conhecimento cultural como um elemento de força no jogo de discursos conflitantes (FREIRE, 1973; McLAREN, 1988; GIROUX, 1997 apud OLIVEIRA, 2010, p. 336).

O letramento crítico é uma tarefa desafiadora nas salas de aula brasileiras devido a inúmeros fatores como a dificuldade de quebrar currículos prescritos e a preocupação com um ensino que prepare os estudantes somente para testes e avaliações de vestibulares, deixando de lado o espaço para debates e exposição de opiniões, que fomentariam o senso crítico nos estudantes. Esse tipo de letramento pressupõe um currículo que se define a partir da construção de conhecimentos, por meio de gêneros de texto que possibilitem debates e exposição de pontos de vista.

Vale salientar que a efetivação de todas as práticas, citadas até agora, no contexto escolar, irá depender dos educandos e de seus interesses. Para cada grupo social e cultural presente na sala de aula, será necessário um gênero textual que abarque seus objetivos. Por exemplo, em grupos de alunos com idade mais avançada, serão necessárias práticas de letramento e gêneros textuais distintos daqueles utilizados para um grupo mais jovem. Nesse ponto podem surgir dúvidas a respeito de como realizar um ensino focando os gêneros textuais. Partindo-se do pressuposto de que os gêneros organizam e estruturam a vida social dos indivíduos e são componentes que orientam o trabalho didático em sala de aula, pode-se concluir que não se ensina *os* gêneros, mas sim se ensina *com* os gêneros. “Esse modo de ‘ensinar’ com os gêneros e não sobre os gêneros requer inserir os alunos numa verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem” (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004 apud OLIVEIRA, 2010, p. 340).

Como meio produtivo para o trabalho com os gêneros, existem os denominados “projetos de letramento” que, segundo Kleiman/Signorini (2000, p. 238), seriam

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita.

Os projetos de letramento são considerados uma prática de letramento, na qual a construção do conhecimento é focada na resolução de problemas, tendo como ponto de partida a prática social que atenda a necessidades sociais e demandas comunicativas de cada grupo a partir de ações coletivas. Nesse modelo de ensino-aprendizagem, a sala de aula deve funcionar como uma comunidade em que todos aprendem e todos ensinam, em um trabalho de interação, abarcando os interesses dos educandos, aproximando-se

da realidade dos mesmos. Nesse contexto, o ensinar e o aprender se efetivam através do trabalho *com* os gêneros, de modo que esses são compreendidos como instrumentos de mediação da ação humana no mundo, já que organizam a atividade linguística.

Se existir algum projeto concreto de interesse dos alunos, é possível planejar uma série de atividades que envolvem escrever um texto com finalidade específica, que funcionará numa prática também específica [...] Cabe à escola e ao professor construir funções sociais para a escrita desses alunos, uma vez que eles funcionam sem escrita no seu cotidiano (KLEIMAN/SIGNORINI, 2000, p. 238).

Em outros termos, isso significa que é preciso planejar projetos concretos que atendam a necessidades específicas dos estudantes, para que, desse modo, a escrita faça sentido para os alunos. Sobre a produção de textos e o papel do professor nas aulas de língua, Kleiman/Signorini (2000, p. 241), conclui que

O trabalho do professor consiste em construir funções sociais para escrever, mediante a inserção das atividades em práticas significativas. Um contexto para dar sentido a essas práticas é o contexto fora da escola – o bairro, a família, o posto de saúde, o governo municipal – o qual pode ser trazido para o âmbito da aula mediante projetos de letramento. Um outro contexto é o da própria instituição escolar como ambiente de trabalho e de aprendizagem de práticas letradas, que pode ser valorizado mediante o desenvolvimento daqueles gêneros que, de fato, têm uma função social no cotidiano da escola, pois facilitam a aprendizagem. A prática social fornece um marco natural para trabalhar as dificuldades inerentes à aprendizagem de novas formas de se fazer sentido.

O ensino de língua materna encontra inúmeros desafios nas salas de aula brasileiras, desafios esses que os próprios PCNs não conseguem auxiliar para que sejam superados. Para tornar as aulas mais significativas para os estudantes, é preciso que os professores proporcionem os eventos de letramento aqui citados, levando sempre em conta a diversidade cultural e social dos alunos, para, assim, trazer sentido aos gêneros textuais utilizados. No próximo capítulo, haverá uma proposta de sequência didática privilegiando a variedade de gêneros, com o intuito de promover um projeto de letramento que aproxime os alunos da língua efetivamente empregada no seu dia a dia.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRIVILEGIANDO A VARIEDADE DE GÊNEROS

Ao longo do tempo, aconteceram algumas modificações no ensino de língua materna. Atualmente, tem-se a concepção de que o ensino de língua deve ir muito além de um foco quase que exclusivo na gramática normativa. Uma das melhores formas de realizar tal prática nas salas de aula é utilizar os diferentes gêneros de texto como instrumentos de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessária a escolha, por parte do professor, de gêneros que se relacionem com a atividade real de comunicação dos alunos em seus cotidianos. Sobre isso, Bronckart (2010, p. 171) mostra que “é necessário escolher gêneros representativos das grandes famílias de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal”.

Uma metodologia eficaz para o ensino de língua através dos gêneros textuais são as sequências didáticas, nas quais o professor organiza conhecimentos teóricos sobre os gêneros e adapta-os às questões desenvolvidas durante as aulas. Bronckart, (2010, p.172) aponta:

A finalidade geral das sequências é o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa. Para atingir esse objetivo, dado que a arquitetura de qualquer texto é altamente complexa, é necessário elaborar um modelo didático do gênero escolhido como objeto de ensino.

Em outras palavras, pode-se dizer que através das sequências didáticas, o professor precisa aliar os conhecimentos desenvolvidos nas aulas com a vida social e comunicativa dos alunos, fazendo dos gêneros meios de inserção e participação. Vale ressaltar que para um ensino e aprendizagem plenos, é importante ir além de análises que visem trabalhar somente as características e a estrutura de cada gênero. É preciso observar as funções e intenções comunicativas de cada gênero, mostrando que o sentido é construído através da ligação entre a forma do texto e a intenção comunicativa que ele possui. Bronckart mostra isso ao afirmar:

O processo de ensino com as sequências didáticas se opõe ao processo didático clássico, que se centrava, primeiro, no domínio do código (estruturação gramatical), postulando que, só a seguir, esse domínio permitiria abordar as problemáticas de expressão ou redação. Ao contrário, com as sequências, visa-se a articular intimamente os processos de expressão

e de estruturação, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros. (2010, p. 173)

Tendo em vista tais aspectos, será proposto, a seguir, um modelo de sequência didática que vise ao trabalho com a variedade de gêneros existentes, privilegiando alguns gêneros que têm proximidade com a comunicação no cotidiano dos indivíduos. A sequência proposta será destinada ao 7º ano do Ensino Fundamental e será composta de quatro aulas de dois períodos cada uma. Nelas, será explorada a relação entre estrutura e sentido, aliados à intenção comunicativa de cada gênero, para que, a partir disso, se desenvolvam exercícios voltados para o código (estrutura gramatical) e para a produção textual, mas, principalmente, à ação interlocutiva do sujeito na sua comunidade social.

AULA 1

Objetivos:

Que o aluno seja capaz de:

- compreender e interpretar um anúncio publicitário, compreendendo suas características, sua estrutura e sua intenção comunicativa;
- perceber formas verbais no modo imperativo e seu emprego.

Conteúdos:

- Compreensão textual;
- estrutura do gênero anúncio publicitário;
- modo verbal imperativo.

Para dar início à aula, será entregue aos alunos, em folha impressa, o seguinte anúncio publicitário do banco Itaú, juntamente com algumas questões de interpretação do texto:



Disponível em:

https://www.google.com.br/search?biw=1242&bih=602&tbm=isch&sa=1&ei=M_EBWoVyg6nABJLzg7gB&q=leia+para+uma+crian%C3%A7a+app+iatua+crian%C3%

Posteriormente à leitura, haverá a explicação sobre o que é a instituição bancária brasileira Itaú, mostrando sua importância na vida de muitos brasileiros e falando sobre a campanha “Leia para uma criança”, desenvolvida pela própria instituição, visando divulgar e incentivar a leitura para crianças de modo que, por meio dessa campanha, seja feito o pedido de livros infantis através do site da agência. Após a leitura, serão feitas, oralmente, as seguintes perguntas, como forma de compreensão do gênero anúncio e de interpretar o conteúdo do texto:

1. Ao ler o texto você percebeu a narração de uma história ou de algum fato?
2. Que objetivo o banco Itaú ou alguma outra instituição tem, ao divulgar um texto como o que foi lido?
3. Tendo em vista o que você respondeu anteriormente, o gênero anúncio, ao qual o texto lido pertence, possui que objetivo no cotidiano das pessoas?
4. Levando em conta seu conhecimento sobre a campanha “Leia para uma criança” do banco Itaú, por que o anúncio pediria às pessoas que baixassem o aplicativo “Itaú criança” nos seus celulares? O que provavelmente esse aplicativo faz?
5. Observe na imagem uma mão, que não é de um ser humano, segurando um celular. Leia o que está escrito ao lado dela. De quem, possivelmente, seria essa mão?
6. Como esse aplicativo pode facilitar e auxiliar a leitura para as crianças, transformando o celular em um personagem?

Após a compreensão oral do anúncio, os alunos deverão responder em seus cadernos as seguintes questões de interpretação que acompanham o texto na folha:

1. Um anúncio publicitário promove um produto ou uma ideia. O que o anúncio lido divulga?

R: O anúncio divulga um aplicativo de celular desenvolvido pelo banco Itaú, que visa facilitar e estimular a leitura através da campanha “Leia para uma criança”, promovida pela instituição.

2. Como o desenho da mão segurando o celular ajuda a dar sentido ao texto escrito do anúncio? Em que ela contribui para enfatizar a ideia presente nesse anúncio?

R: A mão, que provavelmente é uma fera ou um monstro, instiga o leitor a associá-la a um personagem de histórias infantis. O personagem segurando o celular faz perceber a relação próxima entre as histórias, contidas nos livros distribuídos pelo Itaú, com o aplicativo que visa a facilitar e estimular ainda mais a leitura.

3. Na sua opinião, a tecnologia pode, realmente, facilitar e estimular a leitura para as crianças? Justifique.

R: Resposta pessoal.

4. Quais verbos presentes no texto indicam as ações que o leitor deve realizar? Que feitos de sentido esses verbos expressam?

R: Os verbos “leia”, “transforme” e “baixe”. Eles apresentam uma ordem, pedido, dizendo o que o leitor precisa realizar.

5. Por que os verbos foram empregados com esse sentido no anúncio? Explique.

R: Foram empregados com sentido de ordem ou pedido como forma de convencer quem está lendo de que o aplicativo é algo bom e que traz benefícios.

Através das duas últimas perguntas, será feita a introdução do modo verbal imperativo, levando os alunos ao raciocínio de que os verbos que indicam uma ordem, pedido ou conselho, pertencem a um modo verbal específico, denominado imperativo. Como meio de fixação da ideia que o efeito do imperativo causa, os alunos deverão realizar os seguintes exercícios, entregues em folha impressa, para que percebam o efeito de sentido que os verbos no modo imperativo causam no texto:

1. Passe os verbos do infinitivo para o modo imperativo nos enunciados abaixo:

a) “São as melhores soluções em crédito para todos os momentos que você precisar. Você pode reforçar ser orçamento, fazer uma viagem, comprar um carro, uma TV ou até mesmo a casa dos seus sonhos”.

R: São as melhores soluções em crédito para todos os momentos que você precisa. Reforce ser orçamento, faça uma viagem, compre um carro, uma TV ou até mesmo a casa dos seus sonhos”.

b) “Você pode utilizar seu crédito nos momentos certos e realizar seus sonhos sem se apertar”.

R: Utilize seu crédito nos momentos certos e realize seus sonhos sem se apertar”.

2. Ao colocar os verbos no modo imperativo, que mudança de sentido ocorreu nos enunciados?

R: Ao colocar os verbos no modo imperativo, obtém-se um sentido de ordem, instrução ou pedido, tornando o enunciado mais incisivo.

AULA 2

Objetivos:

Que o aluno seja capaz de:

- compreender e interpretar uma receita culinária, compreendendo suas características, sua estrutura e sua intenção comunicativa;
- perceber formas verbais no modo imperativo e seu emprego;
- entender a formação do modo imperativo.

Conteúdos:

- Compreensão textual;
- estrutura do gênero receita culinária;
- modo verbal imperativo e sua formação.

Ao iniciar a aula, será entregue aos alunos, em folha impressa, a seguinte receita culinária como forma de dar continuidade ao trabalho com o modo imperativo:

BOLO DE CENOURA

1 cenoura grande ou duas pequenas cortadas em rodela finas

3 ovos

2 xícaras de açúcar

1/2 xícara de óleo

2 xícaras de farinha de trigo

1 colher de sopa de fermento

Modo de preparo:

Peneire a farinha em uma tigela e **reserve**. **Bata** no liquidificador a cenoura, os ovos, o óleo e o açúcar por pelo menos 2 minutos, para que a cenoura fique bem triturada. **Misture** esse creme de cenoura na farinha peneirada e **mexa** bem até que não fique nenhum grumo de farinha na massa. Nesse momento **acrescente** o fermento e **mexa** apenas para misturar. **Despeje** em uma forma untada com manteiga e **leve** ao forno pré-aquecido em 200 graus por aproximadamente 50 minutos.

Esse tempo de cozimento pode variar conforme o tamanho de sua forma, então depois dos primeiros 35 minutos, **abra** seu forno e **faça** o teste do palito. Se o palito sair limpo, está pronto, senão **deixe** mais um pouco até assar por completo. **Deixe** esfriar, **desenforme** e **sirva**.

Disponível em: <http://comidadodia.ne10.uol.com.br/bolo-cenoura-fofinho/>

Após a leitura da receita, serão feitas, oralmente, as seguintes questões para que os alunos compreendam melhor o gênero receita culinária:

1. Qual é o principal objetivo dessa receita e das demais receitas culinárias?
2. Nas receitas geralmente há duas partes. Quais são essas partes?
3. Por que na primeira parte há números, que indicam quantidades, e na segunda não?
4. Apenas uma das partes faria sentido sem a outra?
5. Como elas se complementam?

Com relação aos numerais presentes no texto, o objetivo é fazer com que os alunos percebam qual é a função desses elementos no texto, ou seja, de indicar quantidades, diferente de outros numerais que acompanham substantivos, determinando-os e especificando-os, tendo, assim, valor de artigo.

Posteriormente à compreensão oral da receita, os estudantes deverão responder em seus cadernos as seguintes questões de interpretação que acompanham o texto na folha:

1. Por que as receitas culinárias geralmente são divididas em duas etapas? Explique.

R: Porque na primeira etapa há somente a indicação das quantidades de cada ingrediente a ser utilizado. É na segunda etapa que há as instruções para a realização da receita, mostrando o passo a passo.

2. Levando em conta o que você já viu sobre o modo verbal imperativo, como se pode justificar o uso desse modo verbal na receita culinária lida?

R: Nas receitas, encontram-se sempre instruções para a realização de alguma comida. Portanto, o modo imperativo é utilizado nelas para instruir quem realiza as receitas, afinal esse é o modo verbal que indica ordens, instruções ou conselhos.

3. Se os verbos destacados estivessem no infinitivo, qual seria a diferença de sentido que eles trariam ao texto?

R: Se estivessem no infinitivo, a receita perderia seu caráter instrucional e incisivo que os verbos no imperativo proporcionam.

Depois disso, haverá a explicação de como o modo imperativo se forma e que existem dois grupos: o imperativo afirmativo e o imperativo negativo. No quadro, será feito o seguinte esquema, junto com os alunos, para mostrar que o imperativo afirmativo se forma a partir do presente do indicativo e do presente do subjuntivo, utilizando como exemplo a conjugação do verbo “baixar”:

Presente do indicativo	Imperativo afirmativo	Presente do subjuntivo
Eu baixo	*****	Que eu baixe
Tu baixas -s →	Baixa (tu)	Que tu baixes
Ele/você baixa	Baix e (você) ←	= Que ele/você baixe
Nós baixamos	Baixem os (nós) ←	= Que nós baixemos
Vós baixais -s →	Baixai (vós)	Que vós baixeis
Eles/vocês baixam	Baixem (vocês) ←	= Que eles/vocês baixem

Quanto ao quadro anterior, se buscará fazer com que os alunos percebam o que segue:

- não existe primeira pessoa no imperativo, porque não há como dirigir ordem ou conselho a si mesmo;
- a segunda pessoa, do singular e do plural, é formada a partir do presente do indicativo, somente perdendo o “s”;
- já a terceira pessoa do singular e do plural e a primeira pessoa do plural provem do presente do subjuntivo, mantendo a mesma formação.

Como forma de fixação da formação do modo imperativo, os alunos deverão realizar o exercício abaixo:

1. Complete os enunciados abaixo de acordo com o verbo e a pessoa, indicados entre parênteses:

- a) Bom dia! _____, seu dorminhoco. O sol já está alto! (levantar/você) **R:** *levante*
- b) “_____ para a prova, alunos!” (estudar/vocês) **R:** *estudem*
- c) Por favor, _____ silêncio! (fazer/tu) **R:** *faze*
- d) _____ agora mesmo daí! (sair/você) **R:** *saia*

e) _____ até a sala e fechem as janelas. (correr/vocês) **R:** *corram*

Sobre o imperativo negativo, será feito no quadro o seguinte esquema, junto com os alunos, para mostrar que suas cinco formas se originam do presente do subjuntivo, com uma palavra que exprima negação antes. Como exemplo, será feita a conjugação do verbo “transformar”:

Presente do subjuntivo		Imperativo negativo
Que eu transforme	➡	*****
Que tu transformes	➡	Não transformes (tu)
Que ele/você transforme	➡	Não transforme (você)
Que nós transformemos	➡	Não transformemos (nós)
Que vós transformeis	➡	Não transformeis (vós)
Que ele/você transformem	➡	Não transformem (vocês)

Para trabalhar o emprego do modo imperativo, será feita a entrega, em folha impressa, das seguintes atividades:

1. Leia o texto abaixo:



Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=exercicios+sobre+imperativo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi0mMbnt77XAhXDj5AKHexEAuIQ_AUICigB&biw=1242&bih=602#imgrc=ADTcoXyTCSWoIM

a) O que o anúncio divulga?

R: O anúncio divulga formas de combater o mosquito *Aedes Aegypti*.

b) No que as imagens presentes no anúncio contribuem para a construção do sentido no texto?

R: *Elas ilustram cada forma de combater o mosquito que ali está escrita, reforçando a ideia contida em cada uma.*

c) Identifique as formas verbais no modo imperativo e explique que efeito de sentido elas provocam no texto.

R: *As formas verbais são: receba, guarde, elimine, tampe, não deixe, lave, mantenha, entregue, evite e coloque. As formas verbais no modo imperativo no texto dão instruções sobre como proceder para evitar a criação do mosquito Aedes Aegypti.*

d) Troque as formas verbais no imperativo, identificadas no exercício anterior, por seus correspondentes no infinitivo e aponte qual é a diferença de sentido que ocorre com essas mudanças.

R: *receber, guardar, eliminar, tampar, não deixar, lavar, manter, entregar, evitar e colocar. Com os verbos no infinitivo, o texto não fica tão incisivo, perdendo grande parte de sua ênfase.*

Para encerrar a aula, será feita uma retomada com os alunos, sobre os gêneros textuais vistos até o momento, anúncio publicitário e receita culinária, de modo a enfatizar suas intenções comunicativas. Os dois gêneros trabalhados até então, visam convencer o leitor, dando-lhe ordens, conselhos ou instruções, justificando, assim, o modo verbal imperativo em suas composições.

AULA 3

Objetivos:

Que o aluno seja capaz de:

- compreender e interpretar uma notícia, compreendendo suas características, sua estrutura e sua intenção comunicativa;
- produzir um texto no gênero notícia.

Conteúdos:

- Compreensão textual;
- estrutura do gênero notícia;
- produção textual.

Para iniciar a aula, será feita a entrega, em folha impressa, da seguinte notícia, juntamente com algumas questões de interpretação:

	Homem é preso após afirmar que veio do futuro para alertar sobre invasão alien
1	Suposto visitante de 2048, morador do estado americano de Wyoming
2	estava embriagado e acabou sendo detido.
3	O americano Bryant Johnson foi preso em Casper, no estado americano do
4	Wyoming, após, embriagado, dizer à polícia que era um viajante do tempo vindo
5	de 2048 para avisar a população mundial sobre uma iminente invasão alienígena.
6	Ao chegar à cena da ocorrência, os policiais viram Johnson tentando
7	convencer os presentes de sua história. Ele disse que queria ver o prefeito e
8	apelava para que as pessoas fugissem, segundo a imprensa local.
9	Ele também afirmou que sua viagem no tempo deu errado, pois a intenção
10	era "desembarcar" em 2018. Johnson acabou sendo preso por provocar desordem
11	em público.
	Disponível em: https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/homem-e-preso-apos-afirmar-que-veio-do-futuro-para-alertar-sobre-invasao-alien.ghtml

Após a leitura, com o auxílio de um mapa, será feita a localização do país, do estado e da cidade onde os fatos da notícia aconteceram, para, assim, situar os alunos. Posterior a isso, serão feitas as seguintes perguntas para que sejam respondidas oralmente, como forma de compreensão do conteúdo e do gênero notícia:

1. Qual é o principal objetivo do texto que você leu?
2. No texto lido há a narração de um fato fictício ou de algo que realmente aconteceu?
3. O que pode comprovar que esse fato aconteceu de verdade?
4. Onde, em nosso cotidiano, podem-se encontrar textos como esse?
5. Por que essa notícia causou tanto alvoroço?

Posteriormente, os alunos deverão responder as seguintes questões de interpretação sobre a notícia que acompanham o texto na folha:

1. Que informações dão ao texto credibilidade de que o fato retratado realmente aconteceu?

R: *Dados como o nome completo, Bryant Johnson, local específico, Casper, no estado americano do Wyoming, a presença de pessoas que presenciaram o fato.*

2. Qual é a intenção comunicativa que o texto apresenta?

R: *Informar o leitor acerca de um fato inusitado que ocorreu nos Estados Unidos.*

3. Que informações do texto dão uma possível explicação para o fato de o homem ter sido preso por provocar desordem em público?

R: *O fato de o homem estar embriagado e a impossibilidade de alguém vir do futuro, do ano 2048, para o presente.*

4. Por que, nesse texto, não encontramos verbos no modo imperativo? Explique.

R: *Porque a intenção do texto não é dar ordens ou conselhos e sim informar o leitor sobre um fato ocorrido.*

Como forma de auxiliar os alunos na compreensão do gênero notícia e na produção textual que será proposta a seguir, será feito no quadro o seguinte resumo, junto com os estudantes, esquematizando os elementos de veridicção presentes no gênero textual notícia:

Os elementos de veridicção são os dados presentes na notícia, que dão credibilidade de que o fato relatado realmente aconteceu, por exemplo:

- nomes completos;
- locais específicos;
- datas específicas;
- presença de testemunhas

Após a realização das questões e do pequeno resumo no quadro, os alunos deverão produzir um texto no gênero notícia, imaginando que a invasão alienígena, supostamente prevista por Bryant Johnson, realmente aconteceu. Os alunos irão escrever uma notícia, imaginando ser um repórter ou jornalista, que está relatando como foi essa invasão, utilizando sempre os elementos de veridicção para dar credibilidade à notícia. Depois, cada aluno irá ler para os colegas o texto que produziu.

AULA 4

Objetivos:

Que o aluno seja capaz de:

- realizar atividades de fixação do modo verbal imperativo;
- produzir um texto, utilizando verbos no modo imperativo.

Conteúdos:

- Atividades de retomada do modo verbal imperativo;
- produção textual.

Serão entregues aos alunos, em folha impressa, as seguintes atividades como forma de retomar e fixar os conteúdos vistos nas últimas aulas:

1. Leia a tira abaixo e responda ao que se pede:



(Quino. Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1994. v. 8, p. 42-3.)

Disponível em: <https://www.slideshare.net/leynyzinha/exercicios-modo-imperativo>

a) Quem provavelmente diz todas as coisas que o amigo de Mafalda cita no segundo quadrinho?

R: *Os pais e as mães das crianças.*

b) Por que o amigo de Mafalda está tão revoltado? O que ele quer dizer com “não pode exercer”? Justifique.

R: *Porque ele acha que as crianças precisam fazer tudo o que ele cita no segundo quadrinho. Quando ele diz que “a gente não pode exercer”, ele está tratando ser criança como uma função, e para que essa função seja realizada as crianças precisam, segundo ele, correr com os sapatos novos, pular no sofá etc, porque tudo isso é próprio das crianças. Usa-se o imperativo para simular as ordens dos pais.*

c) Observe os verbos no segundo quadrinho. A que modo verbal eles pertencem? Que efeito de sentido eles causam?

R: *Pertencem ao imperativo negativo. Eles indicam ações que as crianças não deveriam fazer, são ordens e conselhos.*

2. Leia o trecho da crônica "**O que você deve fazer**" de Carlos Drummond de Andrade e responda:

1	(Se for leitor de jornais e revistas, fiel ouvinte de rádio,
2	obediente telespectador ou simples passageiro de bonde.)
3	Consuma aveia, como experiência, durante 30 anos.
4	Emagreça um quilo por semana sem regime e sem dieta.
5	Livre-se do complexo de magreza, usando Koxkoax hoje mesmo.
6	Procure nosso revendedor autorizado.
7	Economize servindo a garrafa monstro de Lero-Lero.
8	Ganhe a miniatura da garrafa de Lisolete.
9	Tenha sempre a mão um comprimido de leite de magnólia.
10	Resolva de uma vez o problema de seu assoalho, aplicando-lhe Sintaxe.
11	Use somente peças originais, para o funcionamento ideal do seu W.Y.Z.
12	Tenha sempre à mão uma caixa de adesivos plásticos.
13	Faça o curso de maturação por correspondência.
14	Aprenda em casa, nas horas vagas, a fascinante profissão de relojoeiro. [...]
	Disponível em: http://i-morais.blogspot.com.br/2007/04/o-que-voc-deve-fazer.html

Antes de os alunos responderem as questões abaixo, será feito um breve comentário sobre o vocabulário e a estrutura do texto acima. Será ressaltado que os nomes de produtos que a parecem no texto são marcas inventadas pelo autor. Também a atenção será chamada para o fato de que o texto é formado por frases isoladas entre si, mas a coesão se dá em função das duas primeiras linhas. Posterior a isso os alunos deverão realizar as questões abaixo.

a) Observe que Drummond utiliza características dos anúncios publicitários para escrever sua crônica. Que características são essas?

R: *O uso de verbos no modo imperativo e marcas de produtos, nesse caso fictícias.*

b) Identifique os verbos no modo imperativo presentes no texto e mostre que efeito de sentido eles causam.

R: *Consuma, emagreça, livre-se, procure, economize, ganhe, tenha resolve, use, tenha, faça e aprenda. Todos esses verbos indicam ordens ou conselhos.*

c) Imagine que você é um anunciante e precisa fazer o anúncio de alguns produtos. Crie os anúncios dos produtos fictícios abaixo, utilizando verbos no modo imperativo:

- Sabão em pó Limpa Fácil:
- Chocolate Chocobom:
- Macarrão Gostosinho:
- Água mineral Mata a sede:

R: *Resposta pessoal.*

3. Observe a letra da música e faça o que se pede:

a) Passe para o imperativo os verbos entre parênteses:

Os anjos - Renato Russo

Hoje não dá

Hoje não dá

Não sei mais o que dizer

E nem o que pensar.

Hoje não dá

Hoje não dá

A maldade humana agora não tem nome

Hoje não dá.

(Pegar)_____ duas medidas de estupidez

(Juntar)_____ trinta e quatro partes de mentira

(Colocar)_____ tudo numa forma

Untada previamente

Com promessas não cumpridas

(Adicionar)_____ a seguir o ódio e a inveja

As dez colheres cheias de burrice

(Mexer)_____ tudo e **(misturar)**_____ bem

E não se **(esquecer)**_____ : antes de levar ao forno

Temperar com essência de espírito de porco,

Duas xícaras de indiferença

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/os-anjos-1.html>

E um tablete e meio de preguiça.

Hoje não dá

Hoje não dá

Esta um dia tão bonito lá fora

E eu quero brincar

Mas hoje não dá

Hoje não dá

Vou consertar a minha asa quebrada

E descansar.

Gostaria de não saber destes crimes atrozes

É todo dia agora e o que vamos fazer?

Quero voar p'rá bem longe mas hoje não dá

Não sei o que pensar e nem o que dizer

Só nos sobrou do amor

A falta que ficou.

R: *Pegue, junte, coloque, adicione, misture, mexa, esqueça.*

b) A música possui uma estrutura diferente do que normalmente se vê nas demais músicas. A que gênero de texto a música se assemelha? Justifique.

R: *A música possui características de uma receita culinária, já que apresenta verbos no imperativo como mexa, misture, junte que se assemelha às instruções de uma receita.*

c) O que o cantor critica na letra da música?

R: *Ele critica o comportamento e as ações ruins dos seres humanos.*

Após a realização das atividades acima, será feita a correção junto com os alunos para que tirem possíveis dúvidas e fixem o conteúdo estudado. Posterior a isso, os estudantes farão uma produção textual na qual colocarão em prática o estudo do modo verbal imperativo. Deverão escrever uma receita de poção mágica, utilizando verbos no imperativo e mostrando os ingredientes, as quantidades e o modo de fazer. Depois, lerão para os demais colegas.

Desenvolvendo sequências didáticas como a que foi proposta acima, os professores proporcionam aos estudantes um encontro com gêneros de texto que fazem parte de seu cotidiano, de modo que os alunos não irão se deparar somente com as características do gênero em questão, mas sim com suas funções comunicativas e sociais. São práticas como essa que fazem dos gêneros textuais instrumentos culturais e sociais, que irão auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos nas mais variadas situações do cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido no presente trabalho oferece apontamentos sobre o estudo dos gêneros textuais ao longo das últimas décadas e de como essa questão, hoje, está cada vez mais presente nas discussões sobre práticas de ensino e aprendizagem de língua materna. Apresenta também reflexões sobre o conceito de letramento e suas múltiplas práticas, enfatizando que qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura ou escrita é um evento de letramento, implicando, assim na existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais.

A partir do estudo realizado no primeiro capítulo desse trabalho, constata-se que através do estudo que diversos linguistas e pesquisadores realizaram, os gêneros textuais ganharam cada vez mais espaço nos estudos linguísticos. A partir de tais estudos, percebeu-se o quão importante são os gêneros textuais para o ensino/aprendizagem em sala de aula, afinal eles são elementos culturais e sociais que possibilitam a comunicação no cotidiano das comunidades linguísticas e é através deles que o ensino de língua se torna significativo para os alunos, por representar situações reais de uso da língua. Já o segundo capítulo foca na necessidade de compreender plenamente o conceito de letramento e suas inúmeras práticas que acontecem nos mais variados contextos discursivos e não somente no contexto escolar. Cabe aos professores incluir em suas aulas as práticas de letramento que os alunos trazem de fora da escola para ampliar ainda mais o seu domínio discursivo e a sua competência comunicativa.

Após toda a reflexão teórica, a sequência didática apresentada, teve como objetivo aplicar as discussões feitas ao longo do trabalho a uma situação concreta de sala de aula. Com a utilização de sequências didáticas, o ensino pautado nos gêneros de texto se torna mais significativo, afinal há um preparo por parte do professor, escolhendo os gêneros com os quais irá trabalhar e métodos que irá utilizar para trabalhar, além das características dos gêneros escolhidos, as funções comunicativas dos mesmos. Na prática proposta, parte-se do texto, estudando suas funções, características e estruturas, para chegar até conteúdos gramaticais e produções textuais sempre pensados em função de situações comunicativas cotidianas, transformando, assim, as aulas de língua portuguesa em situações concretas de uso da língua.

Fazendo uso dos métodos, práticas e conceitos explanados ao longo do trabalho, é possível propor aulas de língua materna mais proveitosas e significativas tanto para

alunos como professores. É preciso mostrar aos estudantes que a língua não é algo tão distante do que é ensinado em relação à forma como a língua é usada no cotidiano em todos os momentos que a comunicação é utilizada pelos indivíduos. Mostrar aos alunos o caráter cultural e social dos gêneros textuais é fazê-los compreender que a língua, manifestada através de textos nos mais variados gêneros, constitui o ser humano como sujeito no meio em que ele está inserido.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANCO Itaú. *Sem título*. Disponível em:

https://www.google.com.br/search?biw=1242&bih=602&tbm=isch&sa=1&ei=M_EBW oVyg6nABJLzg7gB&q=leia+para+uma+crian%. Acesso em : 02 nov. 2017.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2011.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola. 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, 2010, n. 40, p. 163-176.

COMIDA do dia. *Bolo de cenoura*. Disponível em:

<<http://comidadodia.ne10.uol.com.br/bolo-cenoura-fofinho/>>. Acesso em: 03 nov. 2017

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 4. ed. 2011. p. 33-52.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola. 2010.

G1. *Homem é preso após afirmar que veio do futuro para alertar sobre invasão alien*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/homem-e-presos-apos-afirmar-que-veio-do-futuro-para-alertar-sobre-invasao-alien.ghtml>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 4. ed. 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de letras. 1995.

KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEGIÃO URBANA. *Os anjos*. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/os-anjos-1.html>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

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

MEMÓRIA. *O que você deve fazer*. Disponível em: <<http://i-morais.blogspot.com.br/2007/04/o-que-voc-deve-fazer.html>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

MEURER, J. L.; ROTH, D. M. (Orgs). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC. 2002.

NASCIMENTO, E. L. (Org). *Gêneros textuais da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz. 2009.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: *Gêneros textuais da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz. 2009. p. 249-286.

OLIVEIRA, M, S. Gêneros textuais e letramento. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, 2010, n. 2, p. 325-345.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola. 2010. p. 51-62.

PORTUGUÊS é tri. *Sem título*. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=exercicios+sobre+imperativo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi0mMbnt77XAhXDj5AKHexEAuIQ_AUICigB&biw=1242&bih=602#imgre=ADTcoXyTCSWoIM>. Acesso em 04 nov. 2017.

SLIDE Share. *Sem título*. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/leynyzinha/exercicios-modo-imperativo>>. Acesso em 04 nov. 2017.