

ARTIGO

A (Não) Artificialização dos Gêneros Textuais nas Práticas de Ensino de Língua Materna

The (Not) Artificialization of Text Genres in Teaching Practices of Mother Language

Kandice da Silva Ferreira*, Ana Karine Souza**, Maria Helenice Araújo Costa***

RESUMO: A Linguística Textual contribuiu para o ensino focado nas práticas sociais, porém, com a dificuldade em aliar teoria e prática, o que percebemos foi um processo de camuflagem do ensino da estrutura da língua através da segmentação dos gêneros textuais. Com o insucesso desse uso, ganhou notoriedade uma abordagem de ensino da língua materna que propõe a modularização do ensino, estabelecendo uma ordem para o estudo dos gêneros: as Sequências Didáticas. Porém, com base em Demo (2002), Bakhtin (1997), Franco (2011), Costa (2010) e Costa, Monteiro e Alves (2016), analisamos brevemente uma atividade que segue essa metodologia e percebemos a permanência de um ensino segmentado que resulta em uma artificialização dos gêneros textuais. Com o objetivo de apresentar uma proposta que acreditamos ser condizente com as atuais teorias do texto, analisamos também uma atividade com base sociocognitivista que, a nosso ver, busca contemplar os gêneros textuais em situações reais, considerando a linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). O intuito do artigo é fomentar as discussões sobre as práticas de ensino amplamente difundidas.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da complexidade; Sequências didáticas; Atividades; Sociocognitivismo.

ABSTRACT: Textual Linguistics contributed to teaching focused in social practices, however, with the difficulty to ally theory and practice, we noticed a process of camouflage of the language structure teaching through textual genres segmentation. The failure of this action raised a point of view of native tongue teaching that proposes the modularization of teaching by establishing an arrangement to study genres: the Didactic Sequences. However, based on Demo (2002), Bakhtin (1997), Franco (2011), Costa (2010) and Costa / Monteiro / Alves (2016), we briefly analyzed an activity that follows this methodology and we noticed the permanence of a fragmented teaching that brings the artificialization of textual genres. In order to present a proposal that we believe to be consistent with current text theories, we also analyzed an activity based on sociocognitivism that, in our opinion, seeks to contemplate textual genres in real situations, conceiving the language as a Complex

Linguagem em Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

*** Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

 10.46230/2674-8266-11-2939

Distribuído sob



Adaptive System (CAS). The aim of this article is promoting discussions about widely disseminated teaching practices.

KEYWORDS: Complexity Theory; Didactic Sequences; Activities; Sociocognitivism.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna (LM), como destaca Marcuschi (2001), passou de uma fase, no século XX, em que se ocupava da análise estrutural da língua, para uma ideia, que teve surgimento na linguística de texto, de valorização da língua em contextos de usos reais. Essa percepção tem permeado os estudos linguísticos atuais, e já é consenso entre os linguistas que o ensino de língua materna não deve estar focado em análises de frases isoladas.

Essa noção acaba por contemplar os gêneros textuais como instrumentos essenciais no ensino de LM, visto que são produzidos dentro de interações sociais, como assevera Bakhtin (1997, p. 280):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Apesar de haver concordância, dentro da comunidade linguística, de que um ensino voltado para práticas reais de produção de enunciados seria mais eficaz, as salas de aula continuaram a reproduzir as práticas tradicionais, que estão centradas, para Costa (2010), no sistema da língua, focando-se em sua estrutura, pois, afinal, muito se teoriza sobre o assunto, mas pouco se mostra efetivamente sobre a operacionalização dessas teorias. A verdade é que a linguística de texto ainda chega de forma tímida ao ensino básico, visto que, apesar da grande utilização dos gêneros textuais em livros didáticos, essa elevada quantidade de textos serve “apenas como pretexto para o que se quer explorar em um determinado momento” (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 54), garantindo a permanência, ainda que mascarada, do ensino tradicional.

A falta de um tipo de formação que proporcione ao professor uma compreensão mais aprofundada e reflexiva dos fundamentos teóricos, de modo a permitir que ele adapte autonomamente sua prática às atuais teorias, abriu espaço para a popularização das chamadas sequências didáticas, um modelo didático cujo foco está no planejamento de atividades modularistas e seriais que visam a uma progressão de níveis de conhecimento. Nesse tipo de abordagem, dispensa-se muita atenção à ordem das atividades com vistas ao cumprimento de uma sequência de “instruções” previamente programadas que hipoteticamente levariam os aprendizes a adquirir as habilidades consideradas essenciais para o domínio de determinado conteúdo.

No entanto, apesar da tentativa de auxiliar o professor em seu trabalho, acreditamos, concordando com Costa, Monteiro e Alves (2016), que não é possível “construir sentido atentando aos aspectos textuais de forma linear, segmentada”, pois, como veremos nos próximos tópicos, a linguagem é um Sistema Adaptativo Complexo¹ (FRANCO, 2011).

Por essa preocupação com uma proposta que pode perpetuar a ideia de “uma concepção segmentada do fenômeno textual” (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 53), fazemos uma breve confrontação entre a metodologia das sequências didáticas e os princípios básicos da Teoria da Complexidade. Com o objetivo de mostrar que é possível pôr em prática uma proposta de ensino que esteja mais próxima das atuais teorias do texto, apresentamos um exemplo de atividade com base sociocognitivista, a qual acreditamos instigar o aluno a construir de forma mais efetiva e complexa os sentidos do texto.

Para isso, organizamos o artigo da seguinte forma: breves discussões sobre a teoria da complexidade e sobre a metodologia das sequências didáticas, confrontando-as posteriormente; e análise de uma atividade construída com base na metodologia das sequências didáticas, e de uma atividade com base sociocognitivista.

1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: BREVES COMENTÁRIOS SOBRE A METODOLOGIA

A urgência em atualizar o ensino de LM e a falta de uma formação continuada que preparasse professores para operacionalizar as ideias levantadas pela linguística de texto, tornaram relevante a proposta das sequências didáticas.

Neste tópico, apoiamos-nos principalmente em Dolz e Schneuwly (2017) no que diz respeito às orientações sobre como pôr em prática essa metodologia.

Segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 82): “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. Para os autores (p. 82),

Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2017, p. 82)

Vemos que, em teoria, os autores mostram preocupação com um ensino de língua cuja prática se apoia na criação de contextos para o desenvolvimento da capacidade de expressão, o que parece se aproximar de uma visão complexa da língua. Porém, a ideia, expressa por Colaço (1998), de que existem três níveis de leitura revela uma visão simplista e linear desse processo. Para a autora, existem três níveis de leitura que devem ser atingidos pelos alunos: explícito, implícito e metaplícito. O primeiro corresponde ao que está claramente dito pelo autor no texto. O nível implícito refere-se ao que deve ser inferido a partir de pistas textuais. E o nível metaplícito diz respeito à capacidade do leitor de reconstruir o contexto

1 Para Franco (2011, p.39), “conceber a lingua(gem) como um SAC implica reconhecer sua abertura e auto-organização dinâmica, mantendo-se longe do equilíbrio.”

no qual o texto foi inscrito.

Com o objetivo de levar o aluno a alcançar tais níveis e desenvolver habilidades consideradas necessárias para o domínio de determinados conteúdos, Dolz e Schneuwly (2011) elencam uma sequência de procedimentos a serem realizados pelo professor:

1. *Apresentação da situação*: o professor informa aos alunos qual projeto será realizado. Por exemplo: a produção de uma notícia para o jornal da escola.

2. *Produção inicial*: Os alunos produzem um texto inicial, que mostrará quais suas potencialidades e os principais problemas relacionados à produção do gênero.

3. *Módulos*: “trata-se de trabalhar os ‘problemas’ que apareceram na primeira produção” em diferentes níveis.

4. *Produção final*: finalização na sequência, possibilitando que o aluno ponha em prática os conhecimentos adquiridos nas etapas dos módulos.

Seguindo essa sequência, os autores acreditam ser possível ajudar o aluno a dominar melhor um gênero.

No tópico seguinte, confrontamos essa metodologia com a Teoria da Complexidade, uma vez que acreditamos ser necessário refletirmos até que ponto essa proposta é válida para a construção dos sentidos do texto.

2 A ENUNCIÇÃO BAKHTINIANA E A TEORIA DA COMPLEXIDADE

Atualmente, há relevantes discussões que defendem um ensino de Língua mais próximo a uma prática real de linguagem, acreditando que o conhecimento é desenvolvido dentro de interações sociais favoráveis à sua construção. Apesar de muitos livros incluírem a discussão mais interacionista da linguagem em seus Manuais de apoio ao professor, percebemos que atividades proporcionadas não buscam uma interação ou gerar uma reflexão sobre linguagem, mas acabam reproduzindo em suas atividades uma visão estruturalista de linguagem na qual o que fica em evidência é a parte estrutural da língua. Sendo assim, notamos uma contradição aos dizeres de Bakhtin/Voloshínov (2006),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (grifos do autor). (BAKHTIN/ VOLOSHÍNOV, 2006, p. 117)

Esses enunciados, envolvendo seus grupos sociais, situações, suportes etc., são os chamados gêneros textuais. São eles que constituem a realidade da língua. Para Swales (1990), o gênero atende a um propósito comunicativo, é uma ação social que apresenta as regras colocadas pela comunidade discursiva na qual se insere. Dentro dessa perspectiva, concebemos o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10), não sendo possível, portanto, desvincular o gênero dessas ações sem que ele perca sua essência.

Tais considerações nos motivam a tratar a linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo, visto que em sua situação real de uso, diversos fatores são considerados, não sendo possível anular qualquer um deles. Nessa perspectiva, para Franco (2011, p. 16), “a leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica”. Segundo o autor, assumir a perspectiva da complexidade significa “reconhecermos não apenas a complexidade da língua(gem), mas também a do ser humano, representado pelo leitor, no SAC de leitura” (2011, p. 16).

Dessa forma, precisamos adotar, em sala, propostas que contemplem o texto como o SAC que é, não isolando suas ações linguística, social e cognitiva, partindo do princípio de que diversos aspectos podem influenciar na leitura e produção de um texto estabelecendo relações imprevisíveis.

Para isso, torna-se necessário aliar à nossa prática, em sala, propostas que contemplem o texto como o SAC que é, tendo a compreensão de que o texto é um evento composto de diversos elementos, uma ação social. Podemos, assim, separar ou isolar esses elementos das suas ações linguística, social e cognitiva. Ver a língua do ponto de vista da Teoria da Complexidade é ter a consciência de que diversos aspectos podem atuar na leitura e na produção de um texto. Compreender a complexidade do texto auxilia no ensino e na aprendizagem de Língua Materna.

3 A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SOB A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Tradicionalmente, nas práticas de ensino em geral, há uma convicção de que é necessário didatizar/simplificar para ministrar. Assim, “conhecimento é tratado como mercadoria que se adquire [...], é repassado por meio de processos instrucionistas ostensivos.” (DEMO, 2002, p. 125). Esse processo de tentativa de simplificação é perceptível também na prática das sequências didáticas e esbarra na visão não-linear do conhecimento trazida pela Teoria da Complexidade.

Podemos ilustrar as contradições que surgem entre uma metodologia de sequência didática e a leitura como atividade complexa com as imagens abaixo.

Figura 1 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura

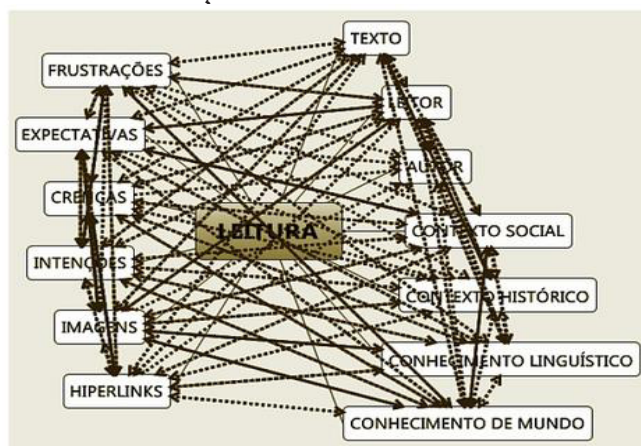


Figura 1: Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura

Fonte: Franco (2011, p. 42)

Figura 2 - Esquema da sequência didática

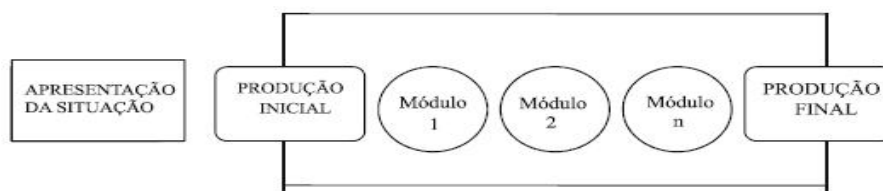


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Fonte: Dolz, e Schneuwly (2011, p. 83)

Com a figura 1, Franco mostra que, com a ideia de leitura como SAC, não é possível prever quantas interações podem ser feitas, visto que o próprio homem também é um sistema complexo que carrega suas próprias experiências. Portanto, para Franco (2011, p. 43), o significado não está localizado em nenhum campo específico. Ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora do SAC de leitura.

A língua em todos os seus usos, seja na produção ou recepção/leitura de enunciados, é um Sistema Adaptativo Complexo, que está em constante caos, buscando o equilíbrio. Quando o aluno² tem acesso a um enunciado, entra em um desequilíbrio que pode envolver todas as áreas, simultaneamente, que o texto abrange. Esse caos e a consequente busca pelo equilíbrio é o que permite que esse aluno construa o conhecimento.

Ao observar a figura 2, percebemos essa tentativa de simplificar para ensinar. A imagem se trata da sequência de passos descrita no tópico anterior.

Ao segmentar o conteúdo em módulos, buscando uma progressão, e separar a leitura em níveis, os autores assumem uma visão segmentada da linguagem, permitindo um acesso irreal e artificializado ao texto.

Esse tratamento da leitura/escrita de forma linear e segmentada nos inquieta, pois se afasta assim da realidade de uso da língua, que, de acordo com a visão complexa de Demo (2002) consiste em um “sistema caótico estruturado”. Segundo o autor (p. 13)

É caótico no sentido de que seu ser apresenta-se dotado de propriedades não lineares ou de dinâmica também ambígua/ambivalente. É estruturado porque, na maior desordem, sempre é possível divisar alguma ordem. Se existisse desordem total, não teríamos sistema, mas algo amorfo, perdido. Entretanto, a face sistêmica não pode impedir de vislumbrar dinâmicas que desbordam o próprio sistema, realizando a unidade de contrários e de processos idênticos e abertos à mudança permanente. (DEMO, 2002, p. 13)

Esse processo de busca pelo equilíbrio se dá de forma diferente, em diferentes situações, com diferentes pessoas. Definir níveis de conhecimento para a leitura ou definir previamente etapas para a produção do texto é não considerar essa diferença, é não considerar o caráter não linear da língua.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PRÁTICA

² Como estamos tratando do ensino de língua, falamos do aluno. Porém, esse processo de caos e busca pelo equilíbrio acontece com todos nós diariamente.

Neste tópico, com o objetivo de ilustrar as considerações feitas anteriormente, neste artigo, analisamos exemplo de material elaborado com base na metodologia das sequências didáticas.

A atividade a seguir foi retirada de uma apostila elaborada pelo Programa de Intervenção Pedagógica da cidade de Curvelo, Minas Gerais. O material é amplamente compartilhado no meio digital, fato que motivou nossa escolha por analisá-lo.

Apesar de proibição, chips de celular são vendidos em revendas e bancas

Lojas da TIM cumprem decisão da Anatel e suspendem venda de chips em BH

A venda de chips de celular da TIM, da Oi e da Claro está suspensa a partir desta segunda-feira (23) em diversos estados, mas repórteres do G1 constataram que revendas, camelôs e homens-placa continuam a oferecer os produtos proibidos na rua.

A suspensão foi determinada na quarta passada, dia 18, pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), em razão das reclamações registradas entre janeiro de 2011 e junho deste ano. A TIM foi proibida de vender chips em 19 estados, a Oi, em cinco, e a Claro, em três.

Na manhã desta segunda, com o início da proibição, repórteres do G1 foram às ruas em 12 estados e verificaram casos como o do Espírito Santo, onde foi possível comprar um chip em uma revenda da TIM, e do Sergipe, onde vendedor ambulante vendia novas linhas pré-pagas da Claro por R\$ 10.

(Do G1, em São Paulo, 23/07/2012.)

Atividades

1. Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda: (D6, D7)

- Qual é o gênero textual?
- Qual é o tipo discursivo?
- Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- Qual é a sua finalidade/função sócio-comunicativa/para que serve/objetivo?
- Quais são as principais características?
- Qual é o público-alvo desse texto?

2. Qual é o tema e o assunto do texto? (D1)

3. Por que a venda de chips de celular das operadoras em questão foi suspensa? Quem determinou essa suspensão? (D2)

4. Por que, apesar da proibição, em alguns lugares a venda ainda está acontecendo? (D3)

5. Nos trechos abaixo indique o sentido das expressões em destaque: (D11)

- “... mas repórteres do G1 constataram que revendas.” (l.2) _____
- “... janeiro de 2011 e junho deste ano...” (l. 5) _____
- “A suspensão foi determinada na quarta passada, dia 18...” (l. 4) _____
- “Na manhã desta segunda, com o início da proibição...” (l. 7) _____
- “Apesar de proibição, chips de celular são vendidos...” (Título) _____
- “... onde foi possível comprar um chip...” (l. 8) _____

6. Qual o significado da palavra chips (l. 1) utilizada no texto? (D5)

7. No trecho “... vendia novas linhas pré-pagas da Claro por R\$ 10.” (l. 9), porque a preposição em destaque está no feminino se a palavra Claro é masculina? (D16)

8. Justifique o uso dos parênteses neste trecho “... pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel)...”. (D21)

Antes de partirmos para a análise da atividade, faz-se necessário destacar que o material original traz, inicialmente, um resumo sobre a estrutura e as características dos gêneros notícia e reportagem. Após

o texto, na primeira questão, solicita-se que o aluno “devolva”, em forma de respostas, essas informações. Essa organização é muito comum nos manuais didáticos tradicionais, e leva a uma percepção equivocada pelo aprendiz, de que o gênero se resume a um conjunto de características (COSTA, 2010).

As questões 2, 3 e 4 são usadas como uma checagem de leitura, sem proporcionar uma visão crítica do texto e de suas particularidades relacionadas à língua. As questões de 5 a 8 são voltadas para a estrutura da língua, não estabelecendo uma relação crítica com os sentidos do texto.

Percebemos claramente a segmentação feita entre as estruturas formais e os sentidos do texto. De acordo com Costa, Monteiro e Alves (2016, p. 54),

Se o metatexto didático induz o aluno a fragmentar o texto em seus constituintes ou, de outra forma, dirige a atenção desse aprendiz para apenas um fenômeno textual, em ambos os casos está contribuindo para formar jovens respondedores de questões, não leitores engajados e críticos. (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 54)

A atividade analisada nos inquieta porque, ao entendermos a língua como SAC, não fazemos segmentação no ensino de Língua Materna, acreditamos que todos os elementos que interferem na leitura estão interligados.

Em relação aos gêneros, consideramos, de acordo com Bazerman (2011), que esses não se limitam a formas linguísticas, mas são maneiras de os indivíduos se constituírem, é através dos gêneros que nos comunicamos e é dentro dos gêneros que o sentido também é incorporado.

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p.23).

Por último, acreditamos que a atividade vai de encontro ao que pensamos sobre o gênero como afirma Bakhtin (1997). Para o autor, os enunciados estão presentes nos diversos espaços da sociedade e, assim, resultam das interações sociais dos indivíduos cuja produção do texto é relacionada a uma prática concreta de língua, uma vez que a realidade da língua efetua-se nos gêneros textuais.

5 A PROPOSTA DE ATIVIDADES COM BASE SOCIOCOGNIVISTA

O reconhecimento da língua como SAC aliado à preocupação em considerar a perspectiva social da língua leva a uma prática diferente da que mostramos no tópico anterior, tendo em vista que o tratamento segmentado da língua gera uma percepção irreal pelo aluno. Para isso, consideramos de suma importância que o professor tenha conhecimento das teorias de texto para que possa realmente incorporá-las suas práticas.

Por esse motivo, evidenciamos aqui um tipo de material didático que podemos considerar fruto dessas preocupações no ensino de LM: as atividades com base sociocognitivista.

Segundo Costa, Monteiro e Alves (2016), sob a óptica da concepção sociocognitiva, “a construção

de sentidos é contingenciada, dinâmica e complexa” (p.54); e “o conhecimento emerge das ações do sujeito em interação com seu entorno e se efetiva ‘por dentro’ dos conceitos, isto é, desenvolve-se no processo de reconstrução dessas noções” (p.51-52). As atividades de base sociocognitivista, portanto, têm foco na construção de sentido a partir da interação, respeitando a complexidade da leitura.

Com o objetivo de justificar essa afirmação, apresentamos a seguir uma atividade sociocognitivista da revista *Siaralendo*, publicada pela Secretaria de Educação do Ceará, no projeto PreparAÇÃO, e uma breve análise. É importante destacar que junto a este material foi publicado o caderno do professor, o qual não contém apenas respostas às questões, mas sugestões de como o professor pode discutir um assunto ou outro, e a relação da prática com as teorias de texto.

Sociedade

Comentam nos blogs...
(Aulas 16 e 17)

Olá, amigo(a),

Comentar é uma atividade tão natural, que, todos os dias, produzimos os mais variados comentários sobre incontáveis assuntos, por meio de canais de expressão que também se ampliam muito dinamicamente. Vamos refletir sobre isso.

I- Você se lembra do último comentário que fez? A respeito de que você formulou esse comentário? Como você se expressou? Que efeitos esse comentário produziu?

II- Socialize com seus colegas e com o(a) professor(a) exemplos de comentários que tenham gerado reações interessantes.

III- “Neste verão, qual você quer ser: sereia ou baleia?” Que resposta daria a essa pergunta?

A pergunta “Neste verão, qual você quer ser: sereia ou baleia?” foi vista em um *outdoor* de uma academia, em São Paulo. Nesse *outdoor*, também se estampava a foto de uma moça escultural. Veja um comentário curioso difundido na Internet sobre a publicidade.

BALEIAS OU SEREIAS?

Enviado por josenidelima em 27 fevereiro, 2007 - 18:39.

Baleias ou sereias???

A academia Runner colocou um *outdoor* em São Paulo que dizia o seguinte: "Neste verão, qual você quer ser? Sereia ou Baleia?"

Uma mulher enviou a eles a sua resposta e distribuiu o seguinte e-mail por aí...

Ontem vi um *outdoor* da Runner, com a foto de uma moça escultural de biquíni e a frase: “Neste verão, qual você quer ser? Sereia ou Baleia?”

Respondo:

Baleias sempre estão cercadas de amigos. Baleias têm vida sexual ativa, engravidam e têm filhotinhos fofos. Baleias amamentam. Baleias andam por aí cortando os mares e conhecendo lugares legais como as Banquisas de Gelo da Antártida e os Recifes de Coral da Polinésia. Baleias têm amigos golfinhos. Baleias comem camarão à beça. Baleias esguicham água e brincam muito. Baleias cantam muito bem e têm até CDs gravados. Baleias são enormes e quase não têm predadores naturais. Baleias são bem resolvidas, lindas e amadas.

Sereias não existem. Se existissem viveriam em crise existencial: sou um peixe ou um ser humano? Não têm filhos, pois matam os homens que se encantam com sua beleza. São lindas, mas tristes e sempre solitárias...Runner querida, prefiro ser baleia!"

(A Runner retirou o *outdoor* na mesma semana!)

Ulisses, o herói grego e rei de Ítaca, ao retornar da guerra de Tróia, em seu longo percurso pelo mar, encontra as sereias — seres mitológicos, que, às vezes, são descritos como pássaros com rosto de mulher, também chamados de ‘Harpías’.

Nesse momento, ele pede a seus homens que o amarrem no mastro do navio e não lhe tapem os ouvidos com cera.

Ulisses foi o único homem que escutou o canto das sereias e sobreviveu.

1. No texto, podemos perceber a voz de três locutores:

I. Empresa Runner;

II. Autora do e-mail em resposta ao outdoor;

III. Comentarista do e-mail que responde à Runner.

Com a ajuda do(a) professor(a), identifique essas vozes no texto.

2. Em que pistas do texto você se baseou para identificar a voz de cada locutor?

3. No comentário, a palavra “ontem” refere-se ao dia imediatamente anterior

() à publicação do *outdoor* pela academia Runner.

() ao envio do e-mail em resposta ao outdoor.

() ao comentário enviado por josenidelima.

4. Sempre que dizemos algo, revelamos muito de quem somos e em que acreditamos. O modo de se dizer, a situação, a intenção... são aspectos a serem observados para a compreensão do texto. Considerando a intenção e o contexto da pergunta do *outdoor*, responda:

a) Que reação os criadores da propaganda pretendem causar nas pessoas?

b) A foto de uma “moça escultural de biquíni” associada à pergunta “Neste verão, qual você quer ser: sereia ou baleia?” pode motivar essa reação? Explique.

c) A resposta difundida na Internet coincide com a sua resposta ao item III, do início da atividade? Comente.

5. Considerando o uso das palavras “sereia” e “baleia” na pergunta do outdoor e na resposta da mulher, preencha o quadro:

	NA PERGUNTA	NA RESPOSTA
a)O que significa ser sereia?		
b)O que significa ser baleia?		

6. Agora, analisando a resposta difundida na Internet, observe que a palavra “baleia” aparece mais de dez vezes, enquanto a palavra “sereia” surge explicitamente apenas uma vez. Até que ponto a repetição de “baleia” e o pouco uso de “sereia” estão relacionados com a caracterização que a autora faz de “baleia” e “sereia”? Discuta com seus colegas e o(a) professor(a).

7. Veja que o texto se encerra com o comentário “(A Runner retirou o outdoor na mesma semana)”. Qual sua opinião sobre o papel da Internet na sociedade atual? Ela pode influenciar as pessoas de forma positiva ou negativa? Justifique.

O *e-mail* com o comentário sobre a propaganda circulou por muito tempo, retornando, diversas vezes, ao *e-mail* da autora. Nesse período, muitas pessoas se manifestaram, alterando o texto original, como nos revela a autora em mais este comentário. Veja:

Fevereiro 9, 2008 às 1:13pm

Foi engraçado receber meu texto diversas vezes por *e-mail*, creditado a gente como Fernanda Young, Patrícia Travassos, Clara Averbuck, além de vários “autora desconhecida”. Divertido ver que mudaram algumas coisas e acrescentaram outras. Por exemplo, eu nunca mandei esse texto pra Runner.

E tem mais umas implicanciazinhas. Num trecho, trocaram a expressão “singrando os mares” (que eu adoro porque me faz lembrar de piratas, corsário e sete mares), por uma mais palatável e, no finzinho, enfiaram uma parada sobre ser bem resolvida, ter filhos, matar homens e ser solitárias. Tipo uma moral da história – acho que pra usar nas apresentações de *powerpoint* com musiquinha ruim era melhor colocar uma moralzinha no fim, né?

Enfim, o que eu achei mais interessante nisso tudo foi encontrar no site do CONAR a decisão judicial referente ao caso. Pra quem achava que eu inventei esse *outdoor* que era o cúmulo do mau gosto, tá aí:

Representação nº 279/04

Autor: Conar, a partir de queixa de consumidor

Anunciante: Parque Colina São Francisco (Runner)

Relatora: Claudia Wagner

Decisão: Sustação

Fundamento: Artigos 1º, 3º, 6º, 19, 20 e 50, letra c do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária

O *outdoor* foi considerado discriminatório e grosseiro por consumidor de São Paulo. Não houve defesa por parte da Runner.

Extraído do blog “Casa da Gabi”, que agora está no endereço: <http://casadagabi.tabulas.com>

8. Sobre o emprego da expressão “autora desconhecida”, considere as afirmações:

I. Apresenta uma inadequação quanto à concordância nominal com o termo “vários”.

II. Constitui a citação do discurso de leitores do comentário da autora.

III. Expressa uma crítica da autora às alterações produzidas no seu texto.

É correto o que se afirma

- a) somente em I e II.
- b) somente em II e III.
- c) somente em III
- d) em I, II, III.

9. O segundo comentário traz algumas “marcas de oralidade”, ou seja, a presença de termos mais costumeiramente usados na fala. Que termos seriam esses?

10. O diminutivo, além de expressar ideia de tamanho, pode apresentar outros valores semânticos, como ironia, desprezo, afeição, ternura, carinho, intensidade etc. Identifique, no segundo parágrafo, as palavras no diminutivo e diga qual desses efeitos de sentido elas provocam.

11. Ao usar a expressão “mais palatável”, no segundo parágrafo do texto, a autora quer dizer que foi escolhida uma expressão mais

- a) correta
- b) significativa
- c) culta
- d) usada

12. Observe que o texto original enviado pela autora foi bastante modificado em sua “perambulação” pela Internet. Tomando como base as pistas indicadas no segundo texto, tente reproduzir o comentário original no espaço reservado abaixo. Depois socialize seu texto com os colegas.

Diferentemente da atividade apresentada no tópico anterior, esta contém um título que diz respeito ao sentido do texto que será lido, mostrando que o foco estará no gênero. Antes de iniciar a discussão do texto, os autores fazem uma breve contextualização, conversando com o aluno, buscando aguçar a sua curiosidade e o estimulando a ler. Essa abordagem está de acordo com a afirmação de que a verdadeira

substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, vista em Bakhtin/Voloshínov (2006).

No que diz respeito às questões, percebemos que não há segmentação entre áreas de conhecimento, pois se considera que a leitura não é linear. A ordem das questões segue uma progressão relativa apenas aos assuntos tratados no texto, respeitando a complexidade da atividade de leitura.

Percebemos que, apesar de não dar instruções para a produção do gênero comentário, a atividade dá suporte para a escrita, visto que promove a discussão do assunto. O que acontece nesse caso é a aprendizagem de forma situada (COSTA, 2010). Com a discussão, os alunos podem se aproximar do texto para apreciá-lo, e não somente para exercitar as regras, compreendendo suas particularidades e sua função.

A atividade é capaz de tornar aluno apto a produzir um gênero porque o insere em uma ação social real, e não se limita a dar instruções para a produção, levando o aluno à aprendizagem, e não à mecanização. Concordamos com Costa (2010), que compreende o ensino com foco na aprendizagem como uma atividade cognitiva situada e contextualizada que entende o processo de aprender como algo contínuo, opondo-se à concepção de ensino com foco na instrução, que concebe aprendizagem como uma transferência de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa merece um olhar contínuo para o que vem ocorrendo como prática pedagógica, como as teorias vem influenciando a escrita dos materiais que ocupam as salas de aula do país.

Compreendemos a relevância do uso das sequências didáticas para a prática pedagógica em sala, porém entendemos que, como vivemos em constante transformação, tal uso não compreende toda a problemática que abraça a prática do ensino de gêneros. Ressaltamos que diante do nosso ponto de vista adotado aqui, Língua como SAC, as sequências didáticas têm uma preocupação maior com as questões mais estruturais do gênero. Tais questões são, evidentemente, importantes, porém, assim como nas situações reais de uso da língua, elas devem estar ligadas aos sentidos do texto, e não isoladas.

Ao contrastar dois tipos de abordagem do gênero textual no ensino de língua materna, concluímos este artigo com as afirmações abaixo.

De acordo com nossa análise, a segmentação proposta pelas *sequências didáticas* direciona a atenção do aluno para um único aspecto textual, comprometendo o caráter social e complexo dos gêneros textuais. Quando assumimos a linguagem como um sistema adaptativo complexo, percebemos que nada é modular, tudo surge ao mesmo tempo. Acreditamos, portanto, que a modularização do ensino de LM não oferece uma visão abrangente do gênero, uma vez que dá ao aluno uma noção compartimentada da língua, pois há uma ênfase na aprendizagem da estrutura do gênero, e não em uma prática real do gênero.

Já na análise da atividade sociocognitivista, há uma tentativa de preservação da integridade do texto, visto que não há uma separação, como é comum nos manuais didáticos, entre gramática e interpretação textual. As questões levantadas mostram que a forma e o conteúdo do gênero estão sempre atrelados e

não segmentados. Busca-se, nas questões e na introdução, o envolvimento dos alunos através do diálogo, tratando o gênero como uma ação social, fazendo com que o aluno incorpore, além da estrutura do gênero, a situação na qual ele é produzido e a sua função na sociedade.

O propósito deste trabalho é lançar a discussão sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa. Apesar da nossa tentativa de apresentar uma proposta que consideramos mais satisfatória no que se refere à complexidade da leitura, acreditamos que ainda há muito a se discutir sobre esse assunto. Precisamos lançar uma reflexão sobre práticas que muitas vezes repetimos sem que paremos para analisá-las. Assim nosso objetivo não é colocar aqui a dualidade do bom ou mau, mas refletir sobre a língua(gem).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. (Trad. a partir do francês M. H. GALVÃO). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 193 p. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf> .Acessoem: 15 jan. 2018.

BEAUGRANDE, R. D. *New foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.

CEARÁ, Secretaria de Educação. *Siaralendo*. In: Preparação: rumo ao Ensino Médio. Caderno de Língua Portuguesa. v. 1. 2008. p. 17-22.

COLAÇO, M. Níveis de processamento de sentido. *Congresso Nacional de Linguagem e Ensino*. Pelotas: UCPel, 1998.

COSTA, M. H. A. Linguagem como locução e aprendizagem como cognição situada. *Linguagem em foco* v. 2, p. 151-167, 2010.

COSTA, M. H. A; MONTEIRO, B. C. B; ALVES, L. E. P. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. *Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários*, [S.l.], v. 18, n. 2, dez. 2016. ISSN 1980-2552. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5360/3931>>. Acesso em: 22 Maio. 2018.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 239 (Tradução e organização: R. ROJO; G. S. CORDEIRO).

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para 107 professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: <http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_eb_ook_leitura.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: _____. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. (Orgs.) BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. São Paulo: Cortez, 2008. p.169-203.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Recife, V. 13/14, p. 187-218, 2001.

MONTEIRO, B. C. B. *A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto: implicações na percepção do leitor aprendiz*. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, PosLA, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DISSERTAÇÃO_BENEDITA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

SIQUEIRA, I. S; GONÇALVES, T. C. *Sequências Didáticas: língua portuguesa*. Curvelo, 2012. (Apostila).

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp.21-66.