

ANÁLISE E REFLEXÃO DA LÍNGUA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL REGRAS DE JOGO

Laura Dourado LOULA
douradoloula@gmail.com (UEPB)

RESUMO

Embora há quase duas décadas os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) recomendem a articulação entre leitura, análise linguística e produção textual a partir de um determinado gênero textual, o trabalho nessa perspectiva nas aulas de Língua Portuguesa ainda se mostra pouco expressivo. As dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental atestam tal fato e motiva-nos a elaborar materiais didáticos a partir das contribuições da teoria dos gêneros textuais, com ênfase na análise linguística. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo descrever uma sequência didática que integra atividades de leitura, produção textual e análise linguística, elaborada para o estudo do gênero textual regras de jogo, em situações de uso efetivo do gênero de leitura. Para tanto, adotamos as contribuições teóricas de Bakhtin (1997), para o tratamento do gênero textual aliadas à perspectiva teórico-metodológica da análise linguística a partir das contribuições de Franchi (1987), Geraldi (1884, 1997), Costa Val (2004), Buin (2004) e Angelo e Loregian-Penkall (2010). Metodologicamente, recorreremos ao procedimento sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a composição das etapas e módulos de ensino constitutivos. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, na medida em que oferece um „modo de fazer“ que integra atividades de leitura, análise linguística e produção textual.

Palavras-chave: análise linguística. gênero textual. regras de jogo.

Introdução

Com o movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa, iniciado na década de 1980, muitos questionamentos têm surgido com relação ao ensino de

gramática que vão desde a validade do ensino tradicional até qual(is) concepção(ões) de gramática ensinar na escola. De qualquer modo, as discussões para essa renovação sempre giram em torno de alternativas oferecidas pela Linguística. Muitas dessas alternativas foram incorporadas pelos documentos oficiais – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1998, 1999) – compondo um eixo de ensino da língua, que inclui aspectos relacionados ao ensino de gramática, comumente chamado de eixo da “reflexão sobre a linguagem ou da prática de análise linguística” expressão utilizada inicialmente por Geraldini (1984) e, posteriormente, por propostas curriculares e pelos PCN.

A proposta apresentada nos Parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa é compreendida por muitos pesquisadores como uma resposta às críticas feitas ao ensino tradicional de gramática nas décadas de 1980 e 1990. A ruptura com o ensino tradicional se daria, por exemplo, na medida em que os PCN propõem o eixo da reflexão sobre a língua ou da prática de análise linguística a partir de textos (compreendidos como gêneros textuais).

Se compreendermos que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa (doravante LP) devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e produção, fala e escuta em diferentes situações de produção (Brasil, 2006) – ações essas sempre (re)configuradas nos mais diversos gêneros textuais –, não há como pensar o ensino da língua sem a mobilização de conhecimentos relativos a esses megainstrumentos (gêneros de texto) (Schneuwly, 2004) da nossa comunicação.

É nessa perspectiva que este artigo objetiva descrever uma sequência didática a ser aplicada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, cujo foco resida na apropriação – leitura, análise linguística e produção textual – do gênero textual regras de jogo, bem como na confecção de um jogo, pelos alunos, a partir de material reciclável. O objetivo dessa descrição é primeiramente ressaltar a importância da elaboração de um modelo didático do gênero tomado como objeto do ensino: não há como pensar o ensino da língua por meio de gêneros sem dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto

para a sala de aula. Dessa maneira, embasados em Bakhtin (1997) e na perspectiva teórico-metodológica apresentada por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) para a constituição do procedimento „sequência didática“ (doravante SD), apresentamos os pressupostos propriamente didáticos sobre o ensino de gêneros textuais.

A opção pela confecção de um jogo justifica-se por compreendermos que a elaboração dos jogos educativos/recreativos, além de propiciar um trabalho com o gênero textual regras de jogo, com vistas à interação, desenvolve a aprendizagem de elementos linguísticos e atende às expectativas dos alunos com a produção de materiais concretos que seriam utilizados posteriormente pelos mesmos.

Para tanto, inicialmente apresentamos o conceito de análise linguística e a caracterização do procedimento sequência didática adotados nesse trabalho; na sequência, apresentamos as dimensões ensináveis do gênero „Regras de jogo“, a sequência didática propriamente dita, bem como a descrição da SD.

Na descrição dos *Módulos* constitutivos da SD, identificamos os eixos de ensino (propostos pelos PCN), as atividades, os objetivos das atividades, bem como a síntese do modelo das atividades que compõem os módulos das SD. A finalidade é discutir a construção da SD a partir do conhecimento teórico-metodológico subjacente à teoria dos gêneros textuais na leitura e produção de textos, tanto orais como escritos. Esse aparato teórico fornece subsídios ao fazer docente, na elaboração da SD, na medida em que possibilita a seleção de atividades a partir do seu enquadramento nas diferentes capacidades de linguagem por elas requeridas. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2. Análise linguística como perspectiva teórico-metodológica

Nos PCN (1998, 1999), adota-se a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, tal como proposta por Bakhtin (1997). Opondo-se à visão de discurso dos formalistas, que privilegiava os aspectos formais e estruturais, Bakhtin

(1997) estuda a linguagem numa perspectiva sociinteracionista e defende que sempre falamos por meio de gêneros do discurso:

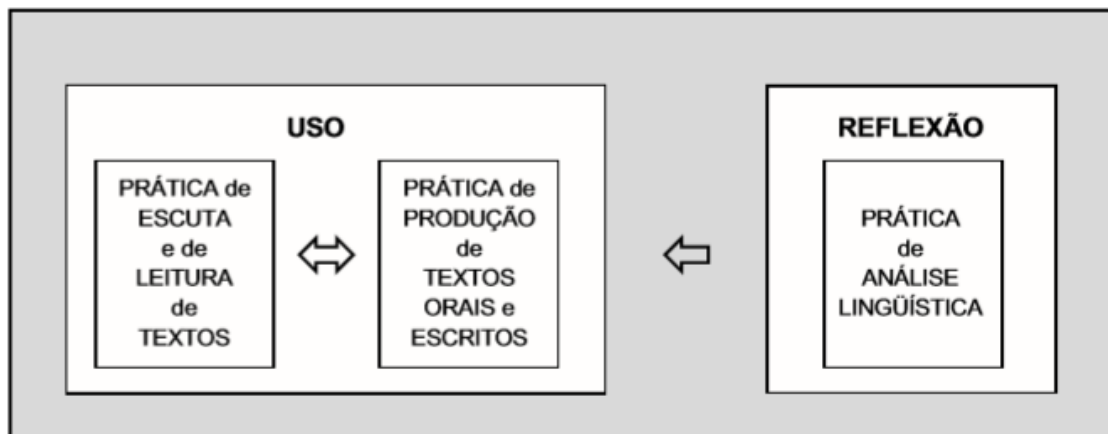
Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...] (p. 301)

De acordo com Bakhtin, esses enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, provêm dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana. Quando considerado isoladamente, o enunciado é compreendido como algo individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que o estudioso denomina gêneros de discurso. Nos PCN (1998), há uma clara relação entre a noção de gênero adotada no documento e conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (p. 22)

Nos PCN (1998, 1999), de modo geral, as noções de texto, gênero e letramento constituem-se elementos norteadores para o ensino de língua materna. A partir deles, propõe-se que os conteúdos de Língua Portuguesa se desenvolvam articulados a dois eixos: um que enfoca as práticas de uso da língua por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e outro que enfoca as práticas e reflexão sobre a língua por meio da prática de análise linguística, a qual inclui a gramática, mas deve superar as práticas tradicionais que se limitam ao estudo da gramática normativa.

A seguir, reproduzimos o esquema dos dois eixos estruturantes para o ensino de língua portuguesa, proposto pelos PCN:



Fonte: PCN (1998, p. 34)

Nesse sentido, para o eixo que envolve a prática de análise linguística, os PCN, inspirados em Franchi (1987) e Geraldi (1991), sugerem a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho de reflexão sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Nesse trabalho, a atividade proposta contempla os dois eixos (uso e reflexão), conforme veremos adiante. Para o planejamento e posterior execução das atividades em torno dos gênero regras de jogo, recorreremos ao procedimento sequência didática, a saber: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Resumidamente, pode-se dizer que a sequência didática tem como finalidade o estudo sistemático de um determinado gênero textual a partir das etapas de *apresentação da situação*, na qual o professor deverá expor aos alunos o projeto coletivo de produção de um gênero textual, a *primeira produção*, “fase em que uma produção inicial é

solicitada aos alunos, cuja finalidade é realizar uma avaliação diagnóstica que norteiará o trabalho do professor em suas intervenções e na composição de oficinas, os *módulos de atividades*, a partir dos quais são trabalhados problemas de níveis diferentes que devem abranger as capacidades de linguagem envolvidas no gênero, e a *produção final*, a qual possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nas oficinas e permite ao professor realizar uma avaliação formativa.

Antes, porém, de passarmos à descrição da sequência didática construída e posterior análise dos módulos de atividades, é de fundamental importância a conceituação do gênero textual regras de jogo e de suas dimensões ensináveis.

3. As dimensões ensináveis do gênero ‘Regras de jogo’

O gênero textual regras de jogo figura entre os textos cuja finalidade é instruir, orientar sobre algo, a partir da predominância de sequências tipológicas injuntivas. Segundo Bronckart (apud ROSA, 2007, p.15), a escolha do tipo injuntivo na composição de um determinado gênero tem como objetivo fazer o interlocutor agir numa determinada direção, sendo isso realizado de forma explícita no texto.

Rosa (2007, p. 31) esclarece que, com o tipo injuntivo, a ação é incitada de forma direta, fundada em atos imperativos. Os elementos linguísticos são postos em uso de modo a levar o interlocutor a executar determinada ação, dando-lhe conhecimentos suficientes para tal. Segundo a autora, um protótipo da sequência injuntiva pode ser delineado em três fases: a) exposição do macroobjetivo acional: os textos injuntivos se orientam por um objetivo, uma meta a ser atingida pelo interlocutor que lê/ouve o texto; b) apresentação dos comandos: para que o objetivo principal seja atingido, é necessário seguir um conjunto de comandos postos pelo produtor preferencialmente de forma clara; c) justificativa: trata-se de um esclarecimento, por parte do produtor, em que são expostos motivos para convencer o interlocutor a seguir os comandos estabelecidos. (ROSA, 2007, p.33)

A essas peculiaridades do gênero textual regras de jogo, articulamos a compreensão dos eixos de ensino propostos pelos PCN de LP. (BRASIL, 1998), já citados acima. Os conteúdos constitutivos do eixo *uso* dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução: 1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção). 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes. 4. implicações do contexto de produção no processo de significação (representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão, relações intertextuais).

Os conteúdos do eixo *reflexão*, desenvolvidos sobre os do eixo *uso*, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São eles: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.

Com base nessa articulação entre as características do gênero textual e os eixos de ensino (uso e reflexão), a seguir, passamos a apresentar e a descrever a sequência didática regras de jogo e suas dimensões ensináveis:

4. Descrição da SD

O quadro abaixo apresenta de forma sucinta dos quatro módulos de ensino que constituem a SD, com a descrição das suas atividades, objetivos, síntese do modelo, bem como a identificação dos eixos de ensino priorizados em cada módulo:

Títulos dos módulos didáticos da SD e eixos de ensino	Atividades	Objetivo das atividades dos módulos da SD	Síntese do modelo
<p>Módulo 1: Ativação do conhecimento de mundo e execução de jogos diversos</p> <p>Eixo: uso</p>	Execução de jogos diversos e leitura de exemplares do gênero 'regras de jogo'	Compreender as características básicas dos jogos e de suas regras	Características gerais do gênero: objetivo, público-alvo, elementos estruturais prototípicos
<p>Módulo 2 Apresentação da situação de comunicação e da proposta de produção inicial do gênero 'Regras de jogo'</p> <p>Eixo: uso</p>	Compreensão global do gênero textual	Demonstrar a importância da compreensão global do texto e de partes do texto, por meio de atividades de leitura.	Plano global: função social do gênero, tema recorrente, elementos contextualizadores e aspectos descritivos da estruturação do gênero, registro de linguagem.
	Mecanismos de construção do texto instrucional	Identificar a infraestrutura própria do texto: construção das instruções.	Estrutura prototípica dos textos instrucionais
	Texto não-verbal	Observar a composição das imagens e dos recursos icônicos como artifícios complementares aos textos verbais.	Imagens limitadas e presença de recursos icônicos.
	Elaboração inicial das regras do seu próprio jogo	Verificar a aprendizagem do gênero	Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.

Módulo 3: Leitura e análise linguística de um exemplar do gênero textual Regras de jogo Eixo: reflexão	Análise linguística com foco nas escolhas lexicais e na categoria gramatical verbo.	Relacionar o uso de uma categoria gramatical à noção do gênero e ao aspecto semântico-pragmático.	Escolhas lexicais e gramaticais, influenciadas pelo conteúdo temático do texto e pela função apelativa da linguagem. Planificação sequencial: combinação de, no mínimo, duas sequências tipológicas. Uso contextualizado do verbo.
Modulo 4 Do gênero como objeto de estudo ao gênero como prática social Eixos: uso e reflexão	Execução do jogo e de suas regras, ambos produzidos pelos colegas	Avaliar o jogo e suas regras	Características gerais do gênero: objetivo, público-alvo, elementos estruturais prototípicos
	Registro da análise das regras de jogo produzidas pelo colega	Desenvolver habilidades de técnicas de revisão, necessárias à correção de textos, bem como à auto-correção	Revisão dos recursos linguístico-discursivos e não-verbais utilizados; identificação das inadequações na produção.
	Reescrita da versão inicial	Todas as capacidades: reescrita das regras de jogo.	Todas as capacidades: reescrita do texto.

Quadro 1: Modelo didático subjacente a SD regras de jogo

A sequência didática elaborada para o 9º ano do ensino fundamental tem como tema o gênero textual regras de jogo, com a estimativa de ser executada em cinco aulas de cinquenta minutos. Os conhecimentos prévios requeridos referem-se ao conhecimentos sobre jogos, textos instrucionais, tipologia de textos¹ e modos verbais, em particular, modo imperativo. Já os objetivos contemplam desde competências e habilidades mais gerais (promover a socialização, por meio dos trabalhos em grupo; desenvolver a leitura e consequente compreensão e interpretação do gênero “regras de jogo”; elaborar jogos que visem à aprendizagem dos conteúdos definidos para a 8ª série do ensino fundamental; criar uma situação concreta de comunicação e produzir textos que atendam à finalidade dessa situação; estimular a escrita e a reescrita de textos; proporcionar momentos de reflexão sobre a língua; refletir sobre as variantes

¹ Para a tipologia de textos, estamos considerando as bases temáticas descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e injuntiva de Werlich, 1975 [1973].

linguísticas; ampliar o vocabulário do aluno;), até questões mais específicas (explorar as características do gênero “regras de jogo”: tema, estrutura, suporte do texto; usos específicos da língua; analisar linguisticamente os textos recepcionados e produzidos pelos alunos, com vistas ao gênero).

Como estratégias e recursos metodológicos, a opção é pela execução de jogos diversos, de propriedade dos alunos, e pela confecção de jogos, a partir de material reciclável, produção e reescrita de suas regras.

Módulo 1 – Ativação do conhecimento de mundo e execução de jogos diversos

A primeira etapa da nossa sequência é dedicada à ativação do conhecimento de mundo, a partir da execução de jogos trazidos pelos alunos, na medida em que concordamos com os PCN quando postulam que:

[...] um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCN-LE, p.32).

Os questionamentos propostos nesse *Módulo 1* versam sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos jogos (qual o seu jogo preferido?; como se joga?; quais são as regras?; tais regras são escritas ou apenas repassadas oralmente pelos seus familiares e amigos?), bem como sobre as características gerais do gênero textual regras de jogo: objetivo, público-alvo, elementos estruturais prototípicos, suporte. A primeira etapa, a pré-leitura, é constituída, portanto, pela ativação do conhecimento prévio do aluno. Essa ativação acontece, pois, em 3 níveis de conhecimento: conhecimento de mundo, da organização textual e das condições de produção do texto.

Módulo 2 – Apresentação da situação de comunicação e da proposta de produção inicial do gênero ‘Regras de jogo’

A segunda etapa da nossa sequência didática constitui-se da apresentação da situação de comunicação. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99), “A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado „verdadeiramente“ na produção final”. A produção final a que se referem os autores corresponde, no nosso caso, à produção textual, em grupo, das regras do jogo confeccionado pelos próprios alunos.

Para tanto, no *Módulo 2*, as questões de 1 a 6 relacionam-se ao **eixo uso** e versam sobre o sentido global do texto, com questionamentos acerca da função social do gênero, tema recorrente, elementos contextualizadores e aspectos descritivos da estruturação do gênero, registro de linguagem; estrutura prototípica dos textos instrucionais; imagens e presença de recursos icônicos (p. e.: qual a função das regras de jogo?; qual o assunto tratado nas regras de jogo estudadas?; podemos dizer que as regras de jogo constituem um exemplar de texto instrucional? Quais recursos utilizados confirmam isso?; como o texto das regras de jogo está organizado/estruturado: há mais de uma coluna de texto?; quais partes do texto estão destacadas em negrito? Em sua opinião, por que elas recebem tal destaque?; há imagens (texto não verbal)? Se sim, qual a relação dessas imagens com o texto verbal?; que nível de linguagem é utilizado no texto? Justifique com exemplos retirados do texto.)

A partir dessa exploração, o professor solicita, em grupo, a confecção de um jogo a partir de material reciclável, bem como a elaboração de suas regras, cujo público-alvo seria os próprios alunos das duas turmas do 9º ano.

Módulo 3 - Leitura e análise linguística de um exemplar do gênero textual Regras de jogo

No *Módulo 3*, as questões referem-se às regras do jogo *Ataque Pirata*, disponibilizadas pela professora e versam sobre a adequação da linguagem utilizada em virtude do público-alvo indicado no jogo, a combinação de sequências tipológicas; a disposição estrutural do texto em tópicos, a opção por frases curtas, as escolhas lexicais e gramaticais influenciadas pelo conteúdo temático do texto e pela função apelativa da linguagem; uso contextualizado do verbo. Para tanto, seriam pertinentes questões como: 1. Logo abaixo do título encontramos a recomendação de idade aos participantes do jogo (a partir de 8 anos). A linguagem utilizada é adequada para o público-alvo indicado no jogo? Justifique.; 2. Que tipos textuais (descrição, narração, exposição, argumentação, injunção) aparecem no texto? 3. O tipo textual da seção *Objetivo* é diferente, por exemplo, do tipo que constitui a seção *Componentes*? Se sim, qual seria uma explicação possível para esse fato?; 4. Observe que o texto é constituído, predominantemente, por frases curtas. Que relação você poderia estabelecer entre o uso de frases curtas e o objetivo do gênero textual regras de jogo?; 5. Em sua opinião, por que há tantos verbos no modo imperativo, indicando ordem ou conselho („**Separe** as cartas por tipo“; „**Dê** a cada jogador um baú“; „**Embaralhe** os tesouros iniciais[...]“) nas regras de jogo?; 6. Por que os textos instrucionais, em geral, apresentam tantos verbos que indicam ordem ou conselho? Justifique.)

Para além das questões relacionadas à caracterização genérica do gênero textual regras de jogo (adequação da linguagem, sequências tipológicas, disposição estrutural do texto), especificamente interessava-nos discutir nesse *Módulo 3* aspectos mais pontuais da língua. Para tanto, adotamos as orientações para a inovação do ensino de gramática presentes na produção acadêmica das últimas décadas (Geraldí, 1991, 1996, 1997; Costa Val, 2002; Buin, 2004; Travaglia, 2003; Mendonça, 2006), bem como nos documentos oficiais (PCN, 1998), as quais sugerem uma articulação entre as noções de texto, gênero e gramática.

Costa Val (2002), por exemplo, nesse novo modo de produção do conhecimento sobre o ensino de língua materna, defende um convívio maior dos alunos com os recursos linguísticos, viabilizado pelo uso nos textos que leem e escrevem, seguido da sistematização dos conhecimentos produzidos e do confronto com alguma teoria já estabelecida. Em outras palavras, as atividades de reflexão da língua devem anteceder as atividades de categorização e nomenclatura para que estas tenham algum significado nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto. Essa mesma orientação se encontra em Geraldi (1997:191-192), ao fazer a seguinte afirmação:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimentos e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade o que se fixa é a metalinguagem utilizada.

Estudos mais recentes, como os de Angelo e Loregian-Penkall (2010) e de Wachowicz (2010) não apenas reforçam como ampliam e detalham as propostas de análise e reflexão da língua apresentadas por Geraldi (1884, 1997), Costa Val (2004) e Buin (2004).

Nessa perspectiva, a proposta de análise e reflexão da língua tem como ponto de partida o gênero textual, articulando fatores sociocomunicativos a aspectos linguísticos (verbos, relatores, sistema gráfico e lexical).

A proposta apresentada por Angelo e Loregian-Penkall (2010), a seguir, constitui-se um exemplo dessa ampliação e detalhamento dessa prática:

Incluimos, nas atividades de análise e reflexão da língua, os seguintes aspectos, dentre outros:

- o estudo das condições de produção do texto e das características específicas dos gêneros textuais. O conhecimento desses aspectos é o ponto de partida para a prática de análise linguística, pois é levando em conta o objetivo da comunicação, o interlocutor, o assunto, o gênero textual que o autor seleciona os recursos linguísticos a serem utilizados;

- a reflexão sobre o motivo da escolha de uma forma linguística ou outra. Dessa maneira, os elementos linguísticos não serão vistos como formas “congeladas”, mas como recursos que se prestam à eficiência comunicativa;
- a discussão sobre o emprego de relatores. Para que um texto se constitua como um texto, as informações devem ser “costuradas”, ou então será apenas um amontoado de frases sem sentido. Essas “costuras” são explicitamente reveladas através de marcas linguísticas, denominadas de relatores.
- o uso de verbos. No estudo das formas verbais, será importante destacar que a escolha dos termos não é feita ao acaso, pois há sempre um interlocutor, alvo das produções, para quem o texto se destina.
- a formulação de regras ortográficas. Ao construir e registrar com a criança as regras ortográficas, o professor estará possibilitando que ela compreenda melhor o funcionamento do sistema de escrita alfabética;
- a ampliação do léxico. As reflexões sobre os itens lexicais do texto (como se formam as palavras, por que o autor opta por determinadas palavras) são também fundamentais, pois possibilitam que o aluno amplie o repertório de recursos linguísticos a ser utilizado nas práticas de leitura e produção de textos.

(ANGELO E LOREGIAN-PENKAL 2010, p. 143-144)

Nesse *Módulo 3* objetivamos, pois, inverter a flecha de ensino de que fala Geraldi, centrando-a na produção de conhecimentos sobre os fatos linguísticos: a opção por frases curtas, as escolhas lexicais e gramaticais influenciadas pelo conteúdo temático e pela função apelativa da linguagem, uso contextualizado do verbo no modo imperativo.

Ao mesmo tempo em que nos aproximamos da prática de análise linguística descrita, distanciamos-nos da tradição do ensino de gramática. Dessa maneira, com base nas contribuições referenciadas nesse trabalho e no propósito da “tentativa” de realização dessa prática linguística, destacamos alguns pontos norteadores da nossa prática em sala de aula: concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes; o texto como unidade privilegiada; fusão com o trabalho

com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção de textos e as escolhas linguísticas; integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos; metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras); trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas; ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário; centralidade dos efeitos de sentido.

Acreditamos, pois, que as questões da sequência didática como um todo e, particularmente, desse *Módulo 3* distam da abordagem tradicional de gramática, segundo a qual o elemento gramatical a ser estudado é introduzido através de definições e conceitos prontos, para posterior identificação e classificação pelo aluno. Na verdade, com essas questões, a professora continua trabalhando com categorias da gramática tradicional (por exemplo, o verbo no modo imperativo), mas a tentativa de inovação se produz, sobretudo, pela introdução de aspectos de descrição e de tratamento didático do objeto de ensino, difundidos pelos trabalhos de divulgação científica referidos acima.

Módulo 4 – Do gênero como objeto de estudo ao gênero como prática social

No *Modulo 4* a atividade retoma as características gerais do gênero regras de jogo: objetivo, público-alvo, elementos estruturais prototípicos, recursos linguístico-discursivos e não-verbais utilizados. No entanto, tais características são retomadas agora como critérios de análise das regras de jogo produzidas pelos colegas de outra turma. Para a realização dessa avaliação, num primeiro momento os alunos tentam executar o jogo confeccionado com base nas regras produzidas por esse mesmo grupo, em seguida, avalia o jogo e suas regras, registrando, por escrito, o resultado dessa avaliação. Além das questões específicas ao gênero textual é solicitada também ao

aluno a identificação das inadequações na produção textual. Desse modo, todas as capacidades de linguagem são requeridas na avaliação e posterior reescrita do texto. São pertinentes a esse módulo, pois, questões como: 1. Qual o nome do jogo?; 2. Como se joga?; 3. Você sentiu falta de alguma informação do jogo? Qual(is)?; 4. Há algum trecho confuso no texto? Qual(is)?; 5. Há alguma inadequação na linguagem? Qual(is)?; 6. A forma como o texto está disposto no papel facilita ou dificulta sua compreensão? Explique.; 7. Há imagens no texto? Se sim, justifique se elas auxiliam na compreensão do texto verbal.; 8. Pode-se dizer que o texto é de fato um exemplar do gênero textual regras de jogo? Por quê?.

De posse das anotações dos colegas, os alunos procederiam, então, à reescrita das regras de jogo. E uma vez concluída a segunda versão, o professor realizaria novas observações para a versão final.

É válido ressaltar, nesse *Módulo 4* o direcionamento da leitura e avaliação do texto produzido pelos colegas a partir de uma situação concreta, uma necessidade de uso. Partilhamos, nesse aspecto das contribuições de Garcez (2000):

Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação, é a razão para escrevê-lo: emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura ou apenas provar que sabe escrever bem para ser aprovado numa seleção. (GARCEZ, p. 14 e 15).

Não apenas nesse último *Módulo*, mas em toda a sequência, acreditamos que o diferencial dessa proposta reside justamente em construir situações concretas de uso do gênero textual regras de jogo, seja em momentos de leitura, análise linguística ou de produção textual. Acreditamos, por fim, que a condução dessa SD possa evidenciar no aluno a sua motivação e a sua razão para escrever esse gênero, ampliando, portanto, o seu repertório.

Considerações finais

Neste trabalho, nosso propósito foi discutir a questão do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do enfoque do gênero de texto como objeto de ensino, ressaltando a importância da construção de sequências didáticas. Como objetivo central, descrevemos uma sequência didática para estudo das regras de jogo a ser aplicada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, cujo foco residia na apropriação desse gênero a partir de situações concretas de uso.

Para tanto, tecemos breves considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de gêneros, especialmente fundamentados em Bakhtin (1997) e em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), para a composição da sequência didática descrita. Corroborando com os preceitos de que o trabalho com SD de gêneros não é aplicável em toda e qualquer escola/turma, nem sem o apoio de um modelo didático, fez-se necessária a explicitação dos *Módulos* constitutivos da SD.

Em nossas descrições, identificamos os *eixos de ensino* (propostos pelos PCN), as atividades realizadas, os objetivos das atividades, bem como a síntese do modelo das atividades que compõem tais *Módulos* – informações implicadas na elaboração das atividades que compõem os *Módulos* da SD, exemplificando com questões que compuseram parte das atividades aplicadas durante a SD. Constatamos, então, na SD descrita, equilíbrio entre as atividades que implicam a configuração do gênero textual propriamente dito, questões discursivas e linguístico-discursivas. A partir de nossas análises, verificamos que tais questões, no geral, vinculam-se à identificação do contexto de produção e à compreensão do plano global do texto lido, enquanto que as questões discursivas exigem conhecimentos referentes às características do gênero textual, sua infraestrutura e, por fim, as questões linguístico-discursivas versam sobre os aspectos semânticos e pragmáticos que interferem nas escolhas lexicais e gramaticais. Verificamos, pois, que as habilidades exigidas para tais capacidades estão intrinsecamente relacionadas. A nossa observação empírica apenas ratifica o que o Grupo de Genebra e o Interacionismo Sociodiscursivo propõem: os elementos que

compõem os *corpus* verbais (textos) deixam de ser analisados apenas como unidades do sistema da língua (abordagem estruturalista), e passam a ser encarados como ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar. Dessa forma, chegamos ao final desse trabalho com a certeza de que o ensino da língua por meio de gêneros requer um planejamento prévio – há que se dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula – e uma organização de ensino sistematizado em etapas com objetivos bem definidos.

Referências

- BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes,
- BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF.
- BRONCKART, J-P. 2003. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- BUIN, E. 2004. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, nº 1, p. 155-171.
- COSTA VAL, M. da G. 2002. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. vol. 10. nº 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez.
- DIONIÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) 2007. *Gêneros textuais & ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNHEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCNHEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- GARCEZ, L. do C. 2000. *Técnicas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, J.W. (Org.). 1984. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/ PR: Assoeste.
- _____. 1991. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1996. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras.
- _____. (Org.). 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- MENDONÇA, M. 2006. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial.
- ROSA, A. L. 2007. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna.

TRAVAGLIA, L. C. 2003. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez,
WERLICH, E. 1975 [1973]. *Typologie der Texte*. 2. ed. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Site: <<http://amoraleite.com/2011/06/05/ataque-pirata-jogo-de-cartas/>> Acesso em
10 de fevereiro de 2014.