

O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS SOB O VIÉS HUMANISTA DA COMPANHIA DE JESUS

Joana Ramalia Nóbrega Gomes

RESUMO

Diante da pertinência em construir e cultivar os valores humanísticos e cristãos numa sociedade líquida, usando a visão de Bauman (2001), este artigo propõe-se a apresentar uma sequência didática para alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º anos) que incorpore a proposta pedagógico-filosófica da Companhia de Jesus (pedagogia inaciana) e o ensino de escrita em língua portuguesa. A ideia é possibilitar aos professores de língua portuguesa da Rede Jesuíta de Educação, bem como os da rede católica e não confessional, como se pode unir ensino de escrita e valores humanísticos em atividades de aquisição da escrita, em sua dinâmica com os gêneros textuais e práticas de letramento. A fim de uma formação integral de cada indivíduo dentro da comunidade, e visando o desenvolvimento completo dos talentos, serão propostas intervenções por meio de modelos de sequência didática, uma sobre o gênero textual carta aberta à ONU, através da reflexão proposta pela Campanha da Fraternidade de 2018: “*Fraternidade e superação da violência*”. A presente proposta encontra-se apoiada nos estudos sobre o desenvolvimento moral da criança de Piaget (1932) e Kohlberg (1958, 1966, 1968), e também está ligada às reflexões de Kant sobre o princípio moral no homem. Utilizamos a visão metodológica da Escola de Genebra, assumida por Scheneuwly e Dolz (1997), intitulada “Sequência Didática”, com apoio do referencial teórico acerca dos gêneros textuais proposto por Marcuschi (2008). Esse trabalho justifica-se pelo fato de as atividades com o texto em sala de aula devem ser o norte para um ensino efetivo da língua escrita, dentro das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino de Língua Portuguesa. Tal proposta visa um desenvolvimento positivo para a aquisição da escrita e, nesse sentido, as atividades com texto não podem ser desenvolvidas de forma estática e sem ligação à vida dos alunos, assim, projetamos um modelo pedagógico que envolva a ampliação das atividades de língua portuguesa norteadas pelas proposições inacianas, que visam o desenvolvimento intelectual, afetivo e humanístico, ou seja, a ampliação dos talentos da criança. Conclui-se que trabalhar a língua escrita deve se dar por meio de um planejamento em forma de sequências didáticas, possibilitando uma melhor prática e planejamento por parte do professor, e uma aprendizagem sistemática e reflexiva com o gênero textual ensinado aos alunos.

Palavras-chave: Sequência didática. Língua escrita. Letramento. Ensino inaciano.

ABSTRACT

In view of the pertinence in constructing and cultivating humanistic and Christian values in a net society, using Bauman's (2001) vision, this article proposes to present a didactic sequence for elementary students II (6th to 9th grade) that incorporates the pedagogical-philosophical proposal of the Society of Jesus (Ignatian pedagogy) and the teaching of writing in Portuguese language. The idea is to enable Portuguese-speaking teachers of the Jesuit Education Network, as well as those of the Catholic and non-denominational network, to join writing teaching and humanistic values in acquiring writing activities, in their dynamics with textual genres and literacy practices. In order to fully train each individual within the community, and aiming at the full development of the talents, interventions will be proposed by means of didactic sequence models, one on the textual genre open letter to the UN, through the reflection proposed by the Fraternity Campaign of 2018: "Fraternity and overcoming violence". The present proposal is supported by the studies on the moral development of the child of Piaget (1932) and Kohlberg (1958, 1966, 1968), and is also linked to Kant's reflections on the moral principle in man. We used the methodological view of the Scheneuwly and Dolz (1997) School of Geneva, entitled "Didactic Sequence", with the support of the theoretical reference about the textual genres proposed by Marcuschi (2008). This work is justified by the fact that the activities with the text in the classroom should be the north for an effective teaching of the written language, within the propositions of the National Curricular Parameters (PCN) of the teaching of Portuguese Language. This proposal aims at a positive development for the acquisition of writing and, in this sense, the activities with text can not be developed in a static way and without connection to the life of the students, thus, we design a pedagogical model that involves the amplification of the activities of Portuguese language guided by the Ignatian propositions, which aim at the intellectual, affective and humanistic development, that is, the expansion of the child's talents. It is concluded that working the written language should be done through a planning in the form of didactic sequences, allowing a better practice and planning by the teacher, and a systematic and reflective learning with the textual gender taught to the students.

Keywords: Didactic sequence. Written language. Literature. Ignatian teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna tem sido o alvo frequente de estudos e pesquisas no Brasil e o foco do desenvolvimento da habilidade escrita passou a ser pensado, a partir da década de 1980, nos gêneros textuais. Ou seja, o ensino de língua vernácula passou a ter o foco no uso, sem deixar de lado o sistema (forma), mas projetado aos contextos sociais em que a linguagem veste-se de uma forma composicional, um estilo e um conteúdo ligando-se a uma situação comunicativa e para cumprir uma função ou para desempenhar um objetivo. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa passam a incentivar um ensino de língua oral e escrita dentro de uma perspectiva da representação social, na dimensão dialógica da língua orientada por princípios sociais e interacionistas, no qual os textos ou gêneros do discurso estão ligados às atividades ou às práticas sociais específicas.

Miller (1984, 1994) afirma que os gêneros textuais são formas de ação social em que os indivíduos só agem no mundo por meio de algum tipo de texto/discurso (para interagir com um colega: o aluno utiliza o gênero de discurso conversa, para recomendar uma medicação: o médico utiliza o gênero receita médica). Assim, um ensino efetivo da língua portuguesa deve se fundamentar nas concepções mais amplas sobre gêneros do discurso pensados muito além da ideia de gênero como modelo, mas ser planejado como estruturas convencionais, relativamente, estáveis cujo valor reside no seu uso ligado às práticas sociais.

Esse estudo tem como objetivo apresentar um modelo de sequência didática que envolva a perspectiva do ensino de língua escrita sobre a orientação dos gêneros do discurso, abordagem definidas nos PCNs de Língua Portuguesa (ensino fundamental e médio), procurando relacionar a proposta de ensino da Rede Inaciana, que encontra respaldo em estudos sobre o desenvolvimento da formação moral da criança de Piaget (1932) e Kohlberg (1958, 1966, 1968). Além de realizar uma reflexão sobre uma proposta prática de ensino de língua escrita associada aos investimentos da Polidez Linguística de proposição de Bronw&Levison (1987) dentro da realidade do ensino em Fortaleza, CE.

Este artigo discutirá as noções de gêneros em sua relação às práticas sociais (Bonini, 2004; Frow, 2006; Halliday& Hassan, 1989; Marcuschi, 2008; Paltridge, 2005; Schneuwly&Dolz, 2004; Swales, 1997), como uma forma de compreender e participar ativamente em uma determinada sociedade, especialmente concepções que compreendam os gêneros como ação social (Bazerman, 1997, 2005; Miller, 1994). Portanto, as teorias discutidas nesse trabalho estarão inter-relacionadas nesse âmbito de entendimento, como

forma de demonstrar a importância dos estudos sobre o assunto tanto para o meio acadêmico quanto para a vida escolar e cotidiana.

O presente estudo visa discutir questões teóricas e apresentar duas propostas de sequência didática a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Redação nos anos finais do Fundamental II (6º ao 9º anos). Dessa forma, o trabalho está dividido em 3 partes principais: *De onde partimos*: aspectos teóricos, pedagógicos e filosóficos no ensino de língua escrita, na qual será discutidos as questões sobre gêneros textuais, formação humanística e ensino de língua escrita; *Onde chegamos*: sequência didática e o ensino de língua escrita e valores humanos, estruturação de plano de ação de ensino de língua portuguesa dentro da visão inacioniana de formação intelectual, afetiva e social do indivíduo; e *Caminhos do ensino de língua escrita*: considerações finais sobre a proposta de ensino de língua e a proposta inacioniana.

1. DE ONDE PARTIMOS: aspectos teóricos, pedagógicos e filosóficos no ensino de língua escrita

Os gêneros do discurso são um tema frequente nos estudos sobre linguagem e comunicação e têm sido alvo preferido para o desenvolvimento de uma abordagem metodológica, nas últimas décadas, para o ensino de língua materna e segunda língua. Apesar do conceito de gêneros de discurso não ser recente nas literaturas, visto que remonta aos estudos do período clássico, sua concepção teórica e prática vêm ganhando mais espaço e construindo terrenos distintos desde reflexões nas áreas de linguística e educação. Em parte, esse fenômeno e esse destaque se dão pela importância que o estudo tem para a vida prática na sociedade, pois procura revelar os vários usos, e sua importância para a estruturação da língua e a relação com a sociedade, daí, a pertinência para o PCN de Língua Portuguesa.

1.1. Concepções sobre gêneros

Muitas são as teorias que vão procurar estudar a língua, sistema de signos (Saussure, 1916), para além da estrutura frasal, um início marcado pelas análises transfrásica em que procurava entender os mecanismos linguísticos o qual permitia ao escritor usar a língua e, combinando as palavras, construir textos. Benveniste (1989), em *O aparelho formal da enunciação*, diz que a enunciação é o mecanismo de colocação da língua em uso, pois é

preciso a existência de elementos linguísticos no sistema de signos que possibilite aos falantes/escritores a utilizarem a língua de modo eficiente. Benveniste (1989) aponta os pronomes e advérbios como quase mediadoras de retomada de elementos linguísticos de uma frase anterior por uma frase posterior: “Pedro foi ao cinema. Ele gostou muito do filme.” O pró-forma “ele” estabelece ligação da segunda frase com a primeira, já que o pronome de terceira pessoa possibilita no discurso uma retomada de elemento por referência direta, já que o pronome é uma classe de palavra de natureza dêitica ou que aponta para algum lugar. Tais observações foram importantes para se perceber que a língua estrutura-se para além de uma nomenclatura de termos, mas existem elementos que funcionam e, dentro de um contexto de combinação ou de relação sintagmática, possibilitem ao usuário de um sistema de signos, produzir uma infinidade de combinações e produzam sentidos infinitos com um sistema reduzido de formas e regras (Chomsky, 1957).

É dentro de uma grande revolução pragmática e filosófica que os estudos dos gêneros textuais voltam, sendo a influência executada, na década de 1970 e 1980, na Austrália dos estudos Halliday (1989) sobre a dimensão sócio-semiótico, que culminou na Teoria Sistêmico-Funcional ou Abordagem Funcionalista da Língua. O funcionalismo aponta para interlocução entre o sistema social (contexto) e o sistema semiótico (sistema de signos – Saussure, 1916). Entretanto, Bakhtin (2006), por extensão leitura da teoria aristotélica, em outra parte do continente, já discutia a relação entre língua e sociedade, e afirma que os gêneros do discurso são estruturas composicionais de enunciados, relativamente, estáveis e mantém ligação com as práticas sociais. Não podemos dizer que cada prática social tenha um gênero de discurso específico, porém podemos perceber que existem gêneros ligados à prática social específica. Isso revela uma relação interessante entre língua e gêneros textuais, a língua ou sistema de signos não mantém uma relação 1 x 1 com os significados, bem como os gêneros de discursos não mantêm uma relação 1 x 1 com as práticas sociais, mas, de certo, cada prática social utiliza um ou mais gêneros de discursos para mediar as relações sociais, como a língua oferta uma variada gama de elementos linguísticos para a construção de um mesmo significado ou objeto do mundo.

Nos Estados Unidos da América, Swales (1997) diz que o laço que possibilita à criação de gêneros de discurso ou aplicação de gêneros às práticas sociais é os propósitos comunicativos. Os gêneros de discursos são eventos comunicativos (Beaugrande & Dressler, 1981) para qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, assim, acabam por estabilizar uma forma e circulam dentro de uma dada comunidade discursiva, já que os membros partilham propósitos comunicativos específicos e realizam trocas comunicativas

para atender necessidades comuns e construir a interação. Swales (1997) explica que os gêneros não são a cristalização da interação entre participantes e o língua/uso, mas, também, revelam as relações sócias históricas que integram os processos de construção de textos e discursos, bem como elementos ligados ao ambiente e às condições de produção. Assim, os gêneros são a organização lógica dos eventos comunicativos para possibilitar a interação e a construção da cultura e a história do indivíduo.

A teoria de Swales (1991) ganhou força com a divulgação do pensamento de Bakhtin, (2006) o qual defende que, em cada situação de utilização da língua, os enunciados individuais integram a unidade de gênero a que se combinam de modo indissociável. Partindo de um visão dialógica, em que a vida influencia a língua e a língua influencia a vida, Bakhtin (2006, p. 265) diz, “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” (Bakhtin, 2006, p. 265). Bakhtin defende que os enunciados estão em diálogo, um enunciado conversa com outro enunciado e, desse modo, todo enunciado implica em outro. Essa característica (relacional e interacional) revela a condição social do enunciado (gênero), que é de grande relevância para os estudos mais recentes sobre o assunto.

Partindo da concepção bakhtiniana, Bazerman (1997) afirma que os gêneros não são apenas formas, mas modos de ser, formas de vida e se constituem como molduras para a ação social. Segundo o autor, esses funcionam como um recurso que permite localizar nossas ações discursivas de acordo com as situações estruturadas. Desta forma, os gêneros permitem que novas situações sejam relacionadas a tipos diferentes de eventos, para que possamos responder a cada uma dessas variáveis.

Essas noções de gênero como “ação comunicativa”, “evento comunicativo” e “elemento de interação social” são assumidos por outros pesquisadores e representam o elo entre diversas abordagens acerca da definição de gêneros de discurso, apesar dos diferentes métodos e focos de estudo. Tais concepções são a base de influência do PCN de Língua Portuguesa e de orientação para o ensino de língua escrita assumido nas últimas décadas nas instituições superiores no Brasil e no mundo.

De um modo geral, três são as condições de manifestação de um texto: a interação e alternância entre os enunciadore (Bakhtin, Swales e Bhatia), ou seja, a existência de um autor e um público para quem o texto foi pensado e planejado, a organização cognitiva das informações do gênero em um determinado contexto (Biber, Meuer, Bronckkart e o próprio Bonini), uma estrutura orientadora que guia-se o produtor para a produção escrita, aquilo que Swales (1991) chamou de movimentos retóricos, e uma forma ritualizada da linguagem

(Maingueneau), cada gênero de discurso tem uma dicção ou ritmo próprio, que ajuda tanto ao produtor, quanto ao leitor.

Outros estudiosos tomam os gêneros como ação retórica planejada para um propósito comunicativo específico, entre eles, encontramos Swales (1991), por meio dessa ação retórica conseguem construir o discurso (falado ou escrito), que leva a realização ou a atingir o objetivo para o qual o gênero foi projetado. Dentro dessa visão, os gêneros de discursos são planos de ação e, por isso, devem ser projetado para cada atividade humana, sendo realizado apenas via linguagem e que compreendem boa parte de nossa cultura. Paltridge (2006) afirma, as pessoas usam a linguagem de acordo com seus propósitos, conteúdos de mensagem, papéis dos participantes ou audiência, modo (oral ou escrito) e contexto sócio-cultural.

Ao serem direcionados na escrita de texto, muitos alunos não percebem que, em cada ato de linguagem ou uso da língua, estão envolvidos num propósito comunicativo, por exemplo: a escrita deste artigo, a um propósito em escrevê-lo, existe um leitor ou leitores e uma prática social ligada a uma comunidade discursiva (a comunidade acadêmica). Para tanto, torna-se necessário lançar mão de experiências anteriores com gêneros para saber como agir eficazmente em uma dada situação de comunicação. De um modo geral, Swales (1991) e Bazerman (1997) acrescentam que os gêneros de discurso funcionam como uma ‘moldura’ a qual ajuda a interpretação, produção e participação em eventos comunicativos específicos.

Marcuschi (2011, p. 19-20) diz que os gêneros

[...] devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

A visão de Marcuschi (2011) alinha-se a proposta de Bazerman (2011, p. 23) por dizer que os

[...] gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os 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.

Cristovão (2009, p. 1-2) traz uma reflexão sobre os gêneros do discursos revelador e importante para o ensino de escrita e assume que “os gêneros se constituem como artefatos

simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir”. Deste modo, os gêneros “só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 2). O gênero só se transforma em um utensílio usual, quando o indivíduo tem a total capacidade de expressar um propósito comunicativo por meio de um gênero pertinente a situação de comunicação específica e com vista a realizar um determinado objetivo. Cristovão (2009, p. 2) pontua: “enquanto os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitam ser aprendidos mais sistematicamente”.

1.2. Gênero de discurso e a prática de reescrita

Ao se assumir o ensino de língua materna na perspectiva da teoria de gênero é, nas palavras de Marcuschi (2005, p. 10), assumir “a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. Em qualquer lugar em que as pessoas estejam, existem gêneros textuais e discursivos que medeiam às relações e possibilitam a interação e a troca de informações, a pluralidade de gêneros dar-se-á pela pluralidade de esferas de atividade humana, com isso, é possível, mediado pelo gênero na sua natureza de tecnologia de comunicação, a possibilidade ao homem de usar a língua adequadamente as necessidade de suas atividades sociais dentro de finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação em que os enunciados estão sendo produzidos.

Bakhtin (1979) explica que o gênero discursivo é um tipo de enunciado relativamente estável, isso faz com que os interlocutores usem-no em suas atividades de interação social, pois garantem adequação a esfera de circulação social e suas diversas atividades humanas. Bakhtin (1979, p.279) diz que “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados” ou pela heterogeneidade de gêneros que os constitui. Os gêneros são pensados às condições e às finalidades de cada uma dessas esferas, pode-se encontrar uma diversidade de gêneros discursivos, que se modificam e se ampliam a cada novo contexto social e histórico de circulação.

Vejam os quadros sinópticos propostos por Marcuschi (2002, p. 23) que ajudam na compreensão dos vários gêneros textuais.

Quadro 1 – Estrutura para a compreensão dos Gêneros Textuais de Marcuschi (2002)

GÊNEROS TEXTUAIS	
1.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
2.	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4.	Exemplo de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Saber o tipo de gênero (estrutura composicional e propósito comunicativo) auxilia o produtor textual a organizar o conteúdo de acordo com as diretrizes do canal e do estilo mais pertinentes. Assumindo uma percepção cognitivista, Schneuwly e Dolz (1995) afirmam que gênero atua como um modelo ou um protótipo reconhecível, o qual ativa a memória dos interlocutores ou os membros de uma comunidade de falantes ou grupo social que utilizam as mesmas práticas linguísticas, assim, é possível construir cenários pedagógicos de ensino do texto em sala de aula.

A partir dessas reflexões, podemos entender onde chegamos, quando tratamos de um ensino de escrita projetado para o ensino de escrita em língua materna dentro dos diversos gêneros orais e escritos, “cujas funções englobam a atividade de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade” e, com isso, o domínio da habilidade comunicativa e do sistema linguístico (CRISTOVÃO, 2009, p. 2).

2. ONDE CHEGAMOS: sequência didática e o ensino de língua escrita e valores humanos

A comunicação oral e escrita só se realiza por meio de textos (BAKHTIN, 1997, p. 261; ANTUNES, 2009, p. 49; MARCUSCHI, 2011, p. 20), sendo que esses textos organizam-se em grupos segundo suas características, suas finalidades, as comunidades discursivas que usam em suas práticas e seus estilos. De certo que os alunos não têm a

sensibilidade de perceber com a clareza do professor os modos como os textos se organizam interna e externamente, entretanto os alunos percebem, pelo menos entre os gêneros de discurso que ele costuma ouvir e ler, as finalidades e os contextos de uso. Assim, podemos entender que o ensino de língua portuguesa deve ter como princípio os modos como os textos e os gêneros de discurso manifestam-se na sociedade. O aluno não precisa saber como se escreve uma notícia de jornal, mas deve sair da escola sabendo interpretar o texto do tipo notícia, saber sua função social e a intenção comunicativa por trás de sua produção, saber refletir sobre os mecanismos linguísticos utilizados para a construção dos sentidos do texto notícia, ou seja, precisa sair da escola com um usuário eficiente da língua portuguesa e portador de uma habilidade comunicativa a qual o permita a produzir textos orais e escritos para qualquer situação comunicativa.

Seguindo a linearidade de nossa exposição e visando um ensino de língua portuguesa mais próximo às práticas sociais que os alunos deverão vir a agir, nosso pensar alinha-se ao de Dolz et al. (2004, p. 82), que afirma ensinar a escrever textos e a se expressar oralmente em situações públicas escolares e extraescolares é possível e é uma realidade alcançável para todos os alunos. Entretanto aquilo que separa a produção de uma carta aberta à ONU de um aluno na escola, da produção de uma carta aberta à ONU de um presidente latino é o contexto de produção, ou seja, os alunos, mesmo vivendo dentro de uma realidade não percebem como o mundo se move e nem tem as responsabilidades de um presidente, entretanto é possível criar um contexto de produção (mesmo em ambiente escolar) o qual forneça aos alunos os mecanismos retóricos-linguísticos para a construção de gênero de discurso. Dolz et al. (2004, p. 82) reforçam que, antes de solicitar a produção de um gênero de discurso, é preciso criar contextos de produção precisos e atividades variadas que atendam as necessidades dos alunos individualmente e em grupo, aquilo que a pedagogia inaciona apontou para um funcionamento direcionado a um foco, uma direção, ou seja, um propósito. Dentro do pensar inaciona, as ações pedagógicas não devem simplesmente atender um anseio do professor ou do aluno, mas adequar às ações pedagógicas a ambos. Cada aluno tem características próprias, cabe ao professor de língua portuguesa apropriar-se de várias técnicas e instrumentos e, junto com os alunos, construir caminhos, para que cada educando desenvolva suas técnicas e se aproprie de variados instrumentos, para que use a comunicação efetivamente nas modalidades oral e escrita.

Diante da pluralidade de gêneros de discurso, de alunos e de saberes, técnicas e instrumentos, Dolz et al. (2004, p. 83) apresentam uma prática pedagógica chamada de sequência didática (SD). Dolz et al. (2004, p. 82) definem SD como sendo um “conjunto de

atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Pela proposição da Escola de Genebra, a SD tem como meta auxiliar os alunos a dominar um gênero textual oral ou escrito, conduzindo-os de modo que possam adequar a língua oral ou escrita aos diferentes contextos de uso, de modo a fazê-los perceber que precisam dominar o código linguístico a cada situação comunicativa. Cristovão (2009, p. 2) diz que a ação da SD consiste em “proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos”.

A SD muito auxilia aos professores de língua materna (Português) e língua estrangeira (Inglês e Espanhol) a alcançar os objetivos e orientações da pedagogia inacioniana, em que contexto (realidade do professor e aluno), experiência (saberes do professor e dos alunos) são caminhos para reflexão (sobre o conteúdo a ser aprendido), ação (tornar saber em prática) e avaliação (capacidade de autoavaliação e heteroavaliação). Sendo que esse desenvolvimento se dá por meio de uma programação/plano de trabalho para chegar às indicações de trabalho ou modo de execução, por meio de ações independentes e ações em grupos, que possibilitem a partilha de saber, avaliação e que seja possível exposição (oral e escrita) e a tomada consciente do saber.

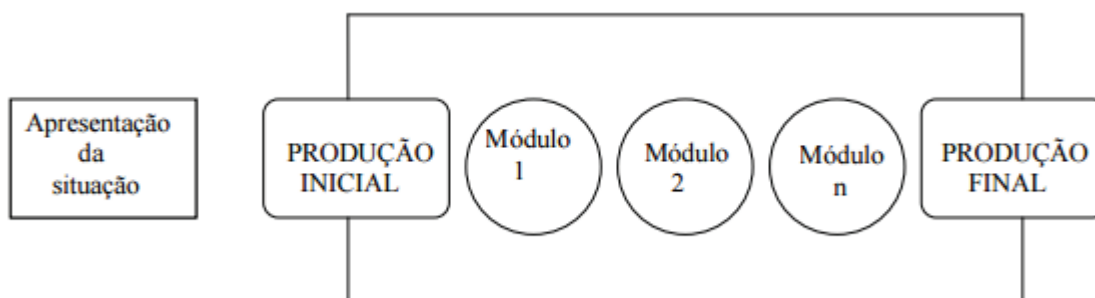
Figura 1 - Modelo de ação pedagógica inaciana



Fonte: Klein (2014)

Dentro das orientações inaciana voltadas ao ensino efetivo de língua oral e escrita, as SD elaboram e planejam um plano de ação, para que as metas propostas pela pedagogia inaciana sejam alcançadas nas aulas de língua portuguesa, Dolz et al. (2004, p. 83) denominam “estrutura de base” cada parte do trabalho, veja a Figura 2.

Figura 2 – Modelo da sequência didática



Fonte: Dolzet al. (2004, p. 83)

Ao analisarmos a Figura 2, percebemos que a proposta de plano de ação se dá de modo sistemático/sequencial, perfazendo um caminho inicial a um ponto de chegada, ou seja, um caminho que guia a uma direção, como expôs Klein (1997). A partir de uma situação apresentada, os aprendizes realizam uma primeira produção relacionada com o gênero

proposto e, logo em seguida, os módulos são desenvolvidos a fim de minimizar as dificuldades encontradas na produção inicial. Do ponto de vista da SD, é necessário reafirmar que, durante todo o desenvolvimento das etapas iniciais, o foco principal é a produção final, isto é, a construção do saber mais próximo de uma situação real, além de rever conhecimentos que devem ser acionados para a produção efetiva de um gênero textual.

De modo breve, julgamos ser relevante introduzir um conceito de língua que ajude ao aluno a incorporar a sua produção textual, para tanto, assume-se o conceito de língua de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 228), que a constrói a língua como agência; “é por meio dela [da língua], nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas, em diferentes lugares e momentos no tempo”. Segundo Mastrella-de-Andrade (2011), a língua “não é simplesmente um meio neutro de comunicação, mas é nela e, por meio dela, que os significados são construídos, e as relações sociais estabelecidas”; tem-se aqui uma visão de língua como “agência e como produtiva (não apenas reprodutiva)” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 228).

A seguir, passaremos a detalhar as etapas que envolvem uma SD para a produção textual de uma carta aberta à ONU, pela metodologia por Dolzet al. (2004) e representada por meio da Figura 2, acima, a partir da temática da Campanha da Fraternidade de 2018: Fraternidade e superação da violência, cujo lema é “Em Cristo somos todos irmãos”.

2.1. Apresentação da Situação

A apresentação procura situar os alunos para a produção do gênero posposto, no caso da nossa proposta, ao gênero “Carta aberta”. A apresentação do gênero deve ser feito em duas etapas: a primeira objetiva, sendo focada em apresentar um problema de comunicação bem definido, no caso, a violência, preparando os aprendizes para a ação na situação de comunicação proposta, mais especificamente, a carta aberta à ONU. Durante essa fase, o professor deve orientar os alunos a responder algumas questões: 1) Qual gênero será abordado?; 2) a quem se dirige a produção?; 3) que forma assumirá a produção?; e 4) quem participará da produção?, tais questões visam explorar com os alunos os saberes que trazem da vida em sociedade e, por meios da ação em grupo, trocar e compartilhar informações.

Na sequência, a segunda etapa refere-se à preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos, que será definido a partir do tema da Campanha da Fraternidade 2018: Fraternidade e superação da violência e, por meio de diálogo e pesquisa sobre a necessidade

da fraternidade, estabelecer um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. O modelo de carta aberta tem como impulso o modelo de carta aberta feita pelos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

2.2. A primeira produção

Deve ser proposto aos alunos que, baseando-se na carta aberta dos alunos IFRN, produzam uma primeira produção de texto, que servirá como sondagem sobre os conhecimentos que os alunos articularam para essa escrita. Aqui é o momento do trabalho individual e, independente do aluno, em que poderá apresentar de forma oral ou escrita, trata-se do “primeiro lugar de aprendizagem” (DOLZ et al., 2004, p. 87). Nesta situação será possível verificar os conteúdos que deverão ser retomados em novas atividades em consequência de os alunos ainda não os dominarem.

Dolzet al. (2004) afirmam que, se a contextualização do gênero “Carta Aberta”, as definições do modo de estruturação do gênero, o plano de direção for bem definido, a primeira produção será bem sucedida, sendo que essa primeira produção representa uma condição fundamental, para que a produção final atenda aos objetivos propostos e aborde as características do gênero estudado. Segundo Dolzet al. (2004), somente a produção final revela-se como a situação real em riqueza e complexidade. Mesmo assim, o professor pode avaliar essa primeira produção quantitativamente, mas, tendo em vista que o aluno está no processo de aprendizagem e as correções, devem guiá-lo para melhorar a produção. Todavia, sua função é maior, pois oferece dados importantes sobre como anda a consciência do aluno sobre o uso da língua escrita e permite ao professor a elaboração dos módulos posteriores, sendo que a proposta da SD parte do mais simples para o mais complexo, ou seja, cria possibilidade de fazer o aluno se desenvolver por avaliar a si (autoavaliação) e ao seu texto (heteroavaliação).

2.3. Os módulos

Feita a primeira produção e, em seguida, sua avaliação, são detectados problemas de várias ordens, assim, os módulos consistem em trabalhar essas dificuldades encontradas e detectadas pela produção inicial, com isso, a quantidade de módulos deverá atender as necessidades encontradas e não pela vontade do professor. Assim, surge a necessidade de fazer grupos de trabalho, em que serão unidos de acordo com as aptidões demonstradas nessa

primeira produção e para permitir que os alunos ajudem-se e troquem saberes. Para tanto, a sugestão que propomos é trabalhar o gênero Carta Aberta à ONU sobre a violência em três etapas:

- I. Primeira etapa: Retomar as questões sobre as características do gênero carta aberta de maneira diversificar os tipos e os autores, pois, como salientam Dolzet al. (2004), produzir textos escritos e orais é um processo complexo e que demanda vários saberes para além do domínio do código linguístico. Porém, a produção escrita pode ser ensinado em contextos escolares por meio da construção de processos. Para isso, alguns procedimentos podem ser seguidos, são eles:
 - a. Representação da situação de comunicação – o aluno deve ser incentivado a visualizar o destinatário (no caso do nosso projeto – ONU), a situação de produção e a finalidade do gênero a ser produzido (nesse caso, questionar com os alunos o que se espera que aconteça após a carta ou o que se busca mudar e qual a necessidade dessa mudança); encontrar um meio de que essas cartas abertas sejam divulgadas (publicadas em murais na escola ou em ambientes virtuais). Isso leva os alunos a perceberem que eles podem ser ouvidos ou lidos pela comunidade escolar ou por suas famílias; além de mostrar que eles fizeram algo para não apenas valer como nota, mas para mudar o mundo.
 - b. Elaboração de conteúdo – os alunos devem receber o estímulo de buscar sozinho, quando estiverem em casa, e em grupo, na escola, a conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos (estimular a fazer entrevista com a comunidade escolar – professores de outras áreas, colegas sobre a Campanha da Fraternidade e como esse tema pode ajudá-los a escrever a carta aberta à ONU pela Fraternidade e a superação da violência); é importante ressaltar que essas técnicas variam de acordo com o gênero estudado, assim, deve haver um momento em que deve ser discutida técnica de escrita argumentativa e outras questões ligadas a uso da linguagem persuasiva;
 - c. Planejamento do texto – separados em grupos, estimular os alunos a organizarem, por meio do planejamento de pontos, o texto de acordo com os objetivos e a situação de produção. Fazerem os educandos pensarem em estratégias de textualização de pontos mais importantes os quais devem ser tocados e como devem ser vencidos. Buscar estimular os alunos a refletir

sobre o que causa a violência e como podemos estimular a fraternidade na sociedade;

- d. Realização do texto – nos grupos, os alunos vão discutir como deve ser a linguagem e o estilo de escrita adequado para convencer o interlocutor e ver outras questões quanto ao registro linguístico mais adequado ao gênero carta aberta. Um bom exercício é distribuir vários textos, de diferentes autores, que tragam uma visão humanística da vida fraterna e estimulá-los a discutir sobre os argumentos usados para a defesa da fraternidade e a superação da violência.

II. Segunda etapa: Nessa etapa será feita uma série de atividades, orais e escritas, a fim de enriquecer a escrita da Carta Aberta, além de ampliar a capacidade cognitiva dos alunos de formas de interação não explorada – como técnicas de entrevista e debates –, assim, os grupos farão trocas de textos para realizarem leituras e discutirem o que perceberam no texto do outro e o que eles propõem para a melhoria. Dolzet al. (2004) propõem três categorias de atividades:

- a. Atividades de observação e análise de textos – sejam orais ou escritas, são baseadas em textos autênticos ou não, do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, constituindo um ponto fundamental para a aprendizagem (Nessa abordagem, os alunos deverão, em grupo de pares, um escolher um gênero oral e o outro um gênero escrito. Depois da leitura, cada um irá apresentar a proposta, argumentos e pontos mais importantes para o outro e, em grupo, encontrar pontos em comum. Será fácil, já que os alunos terão textos que lidam com a mesma temática que eles estão escrevendo e, os escritores profissionais, usaram argumentos mais claros e apropriados à situação comunicativa e propósito comunicativo. A ideia é levar os alunos a buscarem meios de absorver conhecimento de modo mais efetivo pela leitura);
- b. Tarefas simplificadas de produção de texto – são atividades de gramática e produção textual mais voltadas à estrutura sintática, tais atividades são mais focais e levam os alunos a refletirem sobre problemas de regência nominal e verbal, bem como concordância nominal e verbal, que, por causa da pressa de entregar a escrita, os alunos não percebem, que com

esse exercícios os dão controle para gerenciar suas ações de escrita; Outras atividades visam possibilitar ao alunos retextualização, ou seja, transformar uma narrativa em descrição, fazer resumo de filme ou livro, que tratam da temática da fraternidade. A ideia é possibilitar aos alunos a entrar em contatos com vários textos e gêneros e que usem essas informações para a construção dos seus textos;

- c. Elaboração de uma linguagem comum – em grupos, eles apresentaram o que descobriram e o que colheram das leituras e exercícios, assim, constrói-se o espaço de abertura ao diálogo para avaliar, discutir pontos os quais são deficitários, encontrar soluções e comentar aquilo que está bom, seja pelo próprio aluno/autor ou por colegas; nesse momento, propomos que haja troca de textos, para que os alunos apresentem sugestões e críticas a fim de melhorar a produção dos colegas. A ideia é estimular a cooperação que vai direcionar para a produção final.

III. Terceira etapa: Sobre a orientação do professor, será realizada a capitalização das aquisições, isto é, a construção na lousa de um modelo adequado para a construção de uma “Carta Aberta à ONU na defesa da Fraternidade e da superação da violência”. Em seguida, será realizado exercício sobre problemas linguísticos detectado ao longo do processo que foram comuns em todos e o direcionamento para aquisição de uma linguagem mais específica ao gênero, em que se preserva a polidez e o debate de ideia no tom amistoso, como foi presente nos textos trazidos (filosóficos, religiosos, sociais e artísticos) e o fechamento da condição adequada para a produção do gênero em pauta, bem como aumentem o vocabulário e assimilem regras que foram discutidas; assim, nessa etapa, o aluno poderá sintetizar o que aprenderam e partir para a escrita final.

2.4. A produção final

A produção final é o momento de fechamento do trabalho que o aluno construiu ao longo do processo de escrita, que, devido as leituras, conversas, trocas de informações com os colegas, as buscas de informações dentro do colégio, possibilitaram a diferença gigante da primeira escrita para a escrita final. É, dentro de longo percurso, que o aluno vai perceber como ele cresceu da primeira a última escrita, pois ele tem aos seus olhos, pelas reescritas as quais realizou para chegar até o último, como foi o trabalho executado. Dolzet al. (2004)

sugere que a avaliação seja somativa, isto é, leve em conta todo o desenvolvimento, todas as atividades realizadas e como elas ajudam a fundamentar o valor do trabalho final, isso mostra para o aluno que não se está atribuindo uma nota subjetiva, mas há um meio processual para atribuir a nota pelo trabalho executado da primeira a última produção, pois o aluno tem consciência do que ele fez. Aqui, a avaliação é vista como oportunidade de trocas e aprendizagem, dentro da proposta pedagógica inaciana, o aluno foi levado a construir uma consciência de seu fazer sobre mundo, fato que, em Dolzet al. (2004, p. 91), a atividade “orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ et al., 2004, p. 91), valores esses fundamentais para um trabalho educativo de base.

Com essa seção, procuramos discutir o método de ensino em língua portuguesa de modo sociointeracionista de acordo com princípios Piaget (1932) e Kohlberg (1958, 1966, 1968) e dentro da proposta pedagógica inaciana (Klein, 1997) e de um denso aporte teórico da linguística aplicada, que possibilita a união de modo efetivo dos valores humanísticos e o ensino humanizador do homem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA E A PROPOSTA INACIANA

A educação numa perspectiva humanizadora e integradora tem se tornado o anseio de uma sociedade cada vez mais movida pelos interesses do mercado econômico e mergulhada no individualismo e no hedonismo e falta e valores que não orientam para uma vida em solidariedade. Assim, o modelo de atividade aqui proposta busca atender não só uma necessidade de ensinar os alunos a melhor dominar a língua portuguesa e dominar a habilidade comunicativa escrita e oral, mas de servir como um instrumento humanizador. Primeiro, o modelo da Sequências Didática para a escrita do gênero Carta Aberta busca estimular a cooperação e a troca de experiência entre os alunos dentro de um espírito de fraternidade e de busca de conhecimento. Segundo, entendendo que é preciso conhecer para mudar, o modelo aqui proposto visa criar um mecanismo de melhor diagnosticar como está o aprendizado dos alunos e estimulá-los a atuarem na posição de autores das suas próprias narrativas de vida. Afinal, a escola deve formar alunos para saber utilizar o saber do melhor modo para mudar o mundo.

Salientamos que o desenvolvimento deste modelo de proposta de ensino não será um caminho fácil, mas, mesmo tendo vários obstáculos, devido a todo tipo de dificuldade que possa surgir, devemos ter como rota o modelo de um ensino que sempre une saber e

afetividade, em que o planejamento é o principal norte para a execução e o alcance dos objetivos. Conclui-se que trabalhar a língua escrita deve ser por meio de um planejamento em forma de sequências didáticas, possibilitando uma melhor prática e planejamento por parte do professor e uma aprendizagem sistemática e reflexiva com o gênero textual ensinado aos alunos.

4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. “Os gêneros do discurso”. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. pp. 261-306.

BAZERMAN, Charles. “The life of a genre, the life in the classroom”. In: BISHOP, Wendy; OSTROM, Hans (eds). *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997. pp. 59-69.

_____. “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”. In: DIONÍSIO, Ângela; HOFFNAGE, Judith (orgs) *Gêneros textuais, tipificação e interação: Charles Bazerman*. São Paulo: Cortez, 2005. Capítulo 1.

BENVENISTE, E. *Estrutura das relações de pessoa no verbo*. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. *O aparelho formal da enunciação*. In: *Problemas de Linguística Geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. *A natureza dos pronomes*. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. *Da subjetividade na linguagem*. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BONINI, Adair. “Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno”. In: CRISTÓVÃO, Vera; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs) *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004. pp. 3-17.

COMPANHIA DE JESUS, *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*. Coleção Documenta S.J. - 12, Tradução: Pe. Maurício Ruffier, S.J.. São Paulo: Loyola, 1993.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências Didáticas para o ensino de línguas*. 2009. Disponível em Acesso em: 8 fev. 2018.

FROW, John. “Approaching genre”. In: *Genre*. London: Routledge, 2005. Capítulo 1. pp. 6-28.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, Ruquaiya. "The structure of a text". In: Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-59.

KLEIN, Luiz Fernando. Atualidade da Pedagogia Jesuítica. São Paulo, Ed. Loyola, 1997.
_____. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada 2º. Encontro de Diretores Acadêmicos de Colégios Jesuítas da América Latina Quito (Cumbayá): 08 a 12 de setembro de 2014. Acesso em 12 de fevereiro de 2018 link: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

METTS, Ralph E. Inácio sabia. Intuições pedagógicas. São Paulo: Edições Loyola, 1997, p.159.

MILLER, Carolyn. "Genre as social action". In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds) Genre and the new rhetoric. London: Taylor & Francis, 1994. pp. 23-42.

_____. "Genre as social action". In: Quarterly Journal of Speech, 70 (1984), pp. 151- 167.

_____. "Rhetorical community: the cultural basis of genre". In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds) Genre and the new rhetoric. London: Taylor & Francis, 1994. pp. 67-78.

PALTRIDGE, Brian. "Discourse and genre". In: Discourse analysis. London, Continuum, 2006. pp. 82-105.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. pp. 1-107.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. "Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino". In: Revista Brasileira de Educação. No. 11. Mai/jun/jul/ago 1999. pp. 5-16.

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

SWALES, John M. "The concept of genre". In: Genre analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 33-67.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/antigos/natalzonanorte/arquivos/Carta%20Aberta%20%20Dia%20do%20meio%20ambiente.pdf/view>>. Acesso em: 23 março 2018.