

Olhares e ações de bolsistas do PIBID em aulas de texto no ensino médio da escola pública¹

Hélvio Frank de Oliveira² (UEG)

Resumo:

Neste texto, que tem por objetivo refletir sobre uma experiência acerca de aulas de redação conduzida dentro do Programa de Iniciação à Docência, busco discutir, a partir dos olhares, vivências e das ações interventivas dos alunos bolsistas, que são professores em formação inicial, a configuração das vivências e intervenções em aulas de língua portuguesa – redação de ensino médio da escola pública. Para tanto, analiso como alunos desses espaços concebem as aulas de leitura e de produção textual, se a proposta docente efetivada em sala de aula contempla a perspectiva de gêneros textuais proposta pelas teorias bakhtinianas, bem como a recepção discente diante de tais propostas. A pesquisa qualitativa, em pleno andamento, conta, em seu recorte, com os discursos de professores em formação, da professora supervisora e dos alunos da escola pública obtidos por intermédio de entrevistas, observações de aulas com nota de campo, e diários reflexivos. Além disso, são apresentados, à luz de análise do professor formador, os recortes relevantes, contendo algumas caracterizações observadas nas aulas de texto no campo de investigação, bem como mapeados os diversos desafios percorridos ao longo do desenvolvimento prático de estratégias de mudança durante as primeiras experiências de iniciação à docência. Os resultados, grosso modo, se traduzem na relevância de o texto ser tratado, numa situação de produção escrita e de leitura, como objeto dialógico, social, histórico, cultural e funcional. Nesse sentido, as práticas textuais seriam melhor direcionadas se, a exemplo de como fizeram os intervencionistas em campo, fossem balizadas por procedimentos pragmáticos de análise linguística e/ou de abordagens previstas numa construção de sentidos de modo contextualizado.

Palavras-chave: gêneros textuais/discursivos, escola pública, PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa pública que, do ponto de vista pedagógico da formação docente, tem auxiliado futuros candidatos à docência na construção de suas identidades profissionais. Em nosso contexto, a proposta tem produzido frutos na área de Língua Portuguesa com a inserção de professores em formação inicial em sala de aula, buscando investigar o trabalho com o texto no ensino médio.

Em face disso, neste artigo, reflito sobre a experiência de duas professoras em formação inicial em aulas de redação conduzida dentro da proposta de observação e ações do PIBID, buscando vislumbrar, por meio de seus relatos, vivências e possibilidades interventivas no contexto escolar público de ensino médio em aulas de Língua Portuguesa, estratégias de ensino relacionadas ao texto. Para tanto, discorro e problematizo alguns conceitos comuns no ensino do idioma, a partir dos apontamentos críticos efetivados por essas licenciandas acerca da realidade linguístico-pedagógica constatada.

¹ A apresentação deste trabalho recebeu o apoio financeiro do Programa de Auxílio Eventos – Pró-Eventos da Universidade Estadual de Goiás.

² Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e professor efetivo no Curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Contato: helviofrank@hotmail.com

Algumas definições do gênero

Os conceitos a que recorro neste texto são oriundos da perspectiva de gênero adotada por Bakhtin (1992, 2006). Assim como o autor, Rojo (2005, 2008) e Marcuschi (2002, p. 23) concordam que os gêneros não são construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, mas realizações linguísticas concretas definidas pelo ato de comunicação. Fica explícito que os gêneros possuem uma função social, elemento importante à comunicação objetivada pelo texto, que detém grande liberdade de expressão para corresponder aos atos de fazer e/ou expressar-se num dado idioma. Essa função social é constituída através de um ciclo sociocomunicativo, valorizando o eu (quem diz), o texto (a materialidade linguística) e o leitor (para quem se diz).

Marcuschi (2002) considera os gêneros textuais, direcionando-os ao ensino, de modo que o trabalho com os gêneros proporcione oportunidades de lidar com a língua nos mais variados usos do dia-a-dia, possibilitando, assim, melhores condições para a produção e compreensão de textos. Além disso, o gênero se refere à ação social sob um critério pragmático como característica de sua demarcação. Ou seja, o contexto que envolve o texto é tido como elemento relevante e que dá ao gênero a condição de espelhar a experiência de seus usuários. Nesse caminho, o texto corresponderia à materialização dessa experiência, por meio das ações levadas a cabo, de sua forma e substância.

O ensino com textos sob a ótica do gênero

Ainda que não haja consenso no modo de se ensinar Língua Portuguesa (doravante LP), especialmente no que tange ao objeto-base, as teorias bakhtinianas, sem dúvida, conferem um avanço interessante para se pensar e propor uma aula de LP baseada nos gêneros (BAKHTIN, 2006). Nessa perspectiva, o texto é tido como processo no qual a construção de sentidos se dá por meio da interação entre os interlocutores, por sua vez, instalados em um contexto sociocultural específico.

Também há um consenso antigo entre professores de LP de que o texto é a base do ensino-aprendizagem de LP, uma noção que vem sendo aceita no Brasil há muitos anos. No entanto, o ensino da língua em sala de aula, conforme afirma Andrade (2010), embora tenha sofrido um avanço significativo na prática no decorrer desses anos, ainda continua sendo caracterizado pelo privilégio de fixação de regras gramaticais e pela reprodução sistemática de modelos de texto. A esse respeito, a autora argumenta que a proposta de inserção dos gêneros textuais em aulas de LP, caso fosse definitivamente instalada, poderia privilegiar uma nova abordagem de ensino. Com isso, o professor assumiria e abarcaria novos objetivos em conjunto com seus alunos em sala de aula em relação ao modo de tratar os conteúdos linguísticos.

Segundo Andrade (2010), o trabalho com o texto à luz dos gêneros efetiva o ensino de LP, na medida em que tal abordagem se associa a diferentes formas de expressão comunicativa do idioma, tais como as habilidades de fala, de leitura e de escrita. Como sabemos, essas práticas se constituem a partir dos vários gêneros existentes, os quais apresentam propósitos diferentes para situações e contextos diversificados de linguagem e comunicação. Nesse bojo, os gêneros são tomados como elementos sociais, já que se configuram como intermediadores das relações comunicativas, tornando-se essenciais colocá-los à disposição e sob o domínio dos discentes, para que sejam compreendidos com eficácia.

Rojo (2005), a par da realidade associada ao texto como objeto de ensino, salienta que Geraldi (1999), em uma de suas obras fundadora de práticas didáticas, já enfatizava o texto “como a principal unidade de trabalho do professor de português em sala de aula”, atestando que “o texto deveria penetrar na sala de aula como objeto de práticas de leitura e de produção”. No entanto, a autora segue avaliando que os “professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição da língua e pelo ensino de gramática” (p.207). Sendo assim, depreende-se que o trabalho com o texto em sala de aula ainda não se predomina nas práticas docentes.

Talvez esse ensino tradicional e gramatical de LP seja um dos fatores que corrobora a ineficiência ou desconhecimento por parte dos alunos do ensino médio em relação à distinção dos vários gêneros existentes e de seus princípios organizacionais ao ingressarem nas universidades. Além disso, Rojo (2005, p. 207) enfatiza que “a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos”. Com isso, uma abordagem focada no letramento também se daria a partir da construção de sentidos das diversas leituras produzidas no mundo social.

Além disso, depreende-se que a autora faz menção à prática textual que, de fato, nem sempre acontece na rotina dos professores de LP, tornando-se uma novidade quando se trabalha o texto de uma forma contextualizada à realidade da língua vivenciada pelos discentes. Dessa maneira, o trabalho com os gêneros torna-se escasso, refletindo negativa e diretamente nas práticas de escrita e produção textual de muitos indivíduos, inclusive desse contingente de alunos do ensino médio e de alunos recém-chegados às universidades. Além da falta de um trabalho mais sistemático e primoroso com o texto e com seus respectivos gêneros, pode-se dizer que a maioria dos educadores não aborda o texto na sua dimensão textual-discursiva, ou seja, não direcionam os resultados linguísticos observados sob uma concepção social, interacionista e crítica de linguagem centrada na problemática da interlocução e pautada na construção contextual de sentidos.

Metodologia

Este trabalho é de cunho qualitativo, constituído de um estudo de caso interpretativista que, segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste na observação detalhada de um contexto, no caso, envolvendo os discursos de duas professoras em formação inicial, após experienciarem a prática de ensino de LP na escola pública de ensino médio através do PIBID, programa institucional de que elas participam. Para tanto, foram realizadas entrevistas com as participantes, buscando observar como elas perceberam o trabalho com o texto no ambiente de ensino médio da escola pública e, após semanas em campo, como elas agiram e/ou pretenderam agir diante do diagnóstico por elas levantado. A análise dos dados seguiu critérios de recorrência do discurso apresentado nas respostas indicadas pelas participantes, visando ao encaminhamento pedagógico e reflexivo das constatações apontadas.

Análise e discussão dos dados

De acordo com as participantes, no contexto de investigação observado, há uma complexidade de dificuldades em relação ao trabalho com textos em sala de aula. No primeiro relato, da Licencianda 1, é possível observar a descrição de um contexto de turmas de primeiro e terceiro ano de ensino médio, no qual foram observadas as práticas de produção de texto, em que pouco trabalho com gênero é explorado em durante as aulas. Para a participante, esses momentos em sala de aula parecem ter uma única exclusividade para os alunos: a pontuação final na disciplina ou a nota que poderão tirar numa redação de vestibular:

[1] Nas minhas observações, pude perceber que os alunos associavam a escrita ou produção de texto a um dever a ser cumprido que, quando bem realizado, teriam como mérito boas notas e sucesso em vestibulares.
(Licencianda 1)

O mesmo problema é narrado por Licencianda 2, para quem o trabalho textos em sala de aula é caracterizado por metodologias mecanizadas e pela falta de exploração das diversas possibilidades de construção de sentidos a serem estabelecidas por uma metodologia mais eficaz que abarque a possibilidade de se considerar o trabalho com gêneros:

[2] O que eu tenho percebido nas aulas de produção de texto do ensino médio é, principalmente, o fato de eles [os alunos] não verem a produção de texto como um exercício de escrita, uma expressão concreta de discursos, ideias, sentimentos e/ou opiniões, mas, sim, como algo mecânico. O texto na sala de aula é visto como um produto que serve para obter notas bimestrais ou êxito no vestibular ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Percebi, realmente, que muitos [alunos] o fazem, apenas para ganharem alguns pontos que contribuirão para a média final, sem ao menos se preocuparem em atender às especificidades dos gêneros trabalhados, ou então, para apresentarem apontamentos de escrita relevantes sobre o tema proposto.
(Licencianda 2)

Como podemos observar, o que parece haver, dentro de sala de aula, é uma espécie de consciência desses estudantes sobre a relevância da habilidade linguística no trabalho com textos. Diante dessa falta de compreensão do que seja explorar um texto – lendo, interpretando e produzindo-o –, os alunos tornam-se insatisfeitos ou mesmo não constatarem sentidos para o que estão desenvolvendo em sala de aula e, talvez por isso, consagram as atividades que praticam apenas à nota recebida do professor.

Além do trabalho mecanizado, que pode ser derivado de práticas docentes mal elaboradas, engessado nas tipologias e fôrmas de redação, é possível notar que o desinteresse discente, no que se refere à produção textual em sala de aula, também é verbalizado no relato de Licencianda 1. Na opinião dessa participante, as aulas de texto ainda são caracterizadas como momentos de dificuldade e, talvez por consequência disso, de desinteresse discente em sala de aula:

[3] [Os alunos] Demonstraram, em sua grande maioria, certo desinteresse e dificuldade às propostas apresentadas.
(Licencianda 1)

Para Licencianda 2, parte dessas dificuldades discentes conduzem ou são resultantes de uma prática textual fincada numa materialidade linguística de um texto produzido em que pouco conhecimento discente é demonstrado acerca dos aspectos que integram o gênero. Nesse sentido, os suportes necessários, a situação comunicativa possibilitada com a perspectiva enunciativa de produção e recepção, os níveis de linguagem a serem possivelmente abarcados dentro de um gênero trabalhado não são categorias utilizadas ou conscientemente empregadas pelos alunos em suas redações:

[4] Simplesmente saem juntando o que vem primeiro na mente, sem sequer selecionarem as ideias, refletirem ou participarem de discussões acerca do que vão escrever.
(Licencianda 2)

Ademais, Licencianda 2 pondera que a mecanização na prática textual escolar demonstra, como resultado, um texto cuja fórmula, em sua opinião literal, está “pronta”. Ou seja, os alunos, ao invés de pensarem na situação por meio da qual os elementos escritor-texto-leitor circularão, acabam restringindo sua concentração de escrita apenas à formalidade pautada na escrita, na norma, no “certo” e “errado”. Tudo isso com pouca eficiência também.

De acordo com Marcuschi (2002), essa falta de noção acerca das possibilidades linguísticas e textuais a que um escritor pode chegar com um texto ou do que esse produtor pode explorar por meio do texto, em termos de sentido, persuasão e público, certamente implica uma lógica de trabalho textual sob uma perspectiva de tratamento de texto baseada nas tipologias em detrimento de um trabalho mais original, enunciativo e localizado, como ocorreria, caso houvesse a adesão à proposta dos gêneros.

[5] Ao ler alguns dos textos produzidos por alunos, retomando a questão da mecanização da escrita, destaco também que eles parecem ter uma fórmula pronta de texto na cabeça. Ao dizer isso, me refiro ao fato de que eles iniciam o texto, apresentando superficialmente a temática, pautados sempre no senso comum e acabam por opinarem sem criticidade [...]. Isso sem falar que, em alguns casos, partem, inclusive, para xingamentos e expressões de baixo calão, para mostrarem indignação sobre determinado assunto, esquecendo-se da força de uma boa argumentação.

(Licencianda 2)

Independentemente de quais sejam as causas, se a falha ocorre por conta do docente, que não assume uma abordagem clara e definida de ensino com base nos gêneros, ou mesmo por parte do aluno, que não consegue se orientar pela construção textual e enunciativa de seu próprio texto, há uma confusão em se pensar e aplicar os gêneros em sala de aula. A resposta se concretiza nas redações analisadas e no percurso de análise desenvolvido pelas professoras em formação inicial.

Na opinião de Licencianda 1, a dificuldade de os alunos compreenderem a proposta de gêneros em sala de aula ocorre especialmente com os alunos do último ano, os quais, além de confundirem a proposta de configuração formal do gênero, de desconhecerem a situação comunicativa pressuposta e os argumentos e níveis de linguagem a serem mobilizados por ela, sentem dificuldades em outros âmbitos da produção textual ao optarem, sem muita consciência, pelo engessamento de elementos tipológicos, em detrimento da criatividade na linguagem escrita liberada pela condição do gênero a ser trabalhado. Tudo isso, na verdade, se soma a uma complexidade que incide diretamente na materialidade linguística e na construção formal de sentidos, estabelecida, por sua vez, por elementos de coesão textual.

[6] [os alunos] confundiam os gêneros fugindo totalmente da proposta, tinham dificuldade de manter a coerência e coesão, faltavam-lhes argumentos relevantes sobre o assunto discorrido e caíam sempre no senso comum além de juntarem um amontoado de ideias aleatórias, criando, assim, um texto carregado de elos e de pouco sentido. Essas características se mostraram ainda mais fortes na turma do terceiro ano, na qual os discentes tinham também grande dificuldade de uso adequado dos conectores em seus textos. (Licencianda 1)

Quanto à prática metodológica docente acerca do trabalho com o texto, a participante relata que a professora geralmente opta pela correção dos erros mais comuns surgidos nas produções, apesar de fazer a leitura individualizada de cada texto, dentro e/ou fora de sala:

[7] As correções eram realizadas individualmente e, posteriormente, com a turma toda. A professora fazia isso a partir de apontamento dos erros mais correntes e recorrentes encontrados nas redações dos próprios alunos.

(Licencianda 1)

Uma estratégia adotada pela docente, que muito chamou a atenção de Licencianda 1, foi o trabalho colaborativo com textos, sob uma previsão sociocultural de construção de conhecimentos textuais. Para a participante, com esse tipo de trabalho, os erros não eram personalizados. Relata, ainda, que era de praxe o ato de a professora da turma geralmente utilizar a técnica de explorar, no quadro-negro ou no projetor multimídia, apenas o fragmento textual em que o período escrito pelo aluno-autor estava com problemas de construção linguística, sem expor publicamente esse estudante cometedor do equívoco textual:

[8] O método de correção grupal se mostrou eficiente, pois, quando o erro cometido por um aluno em específico era explanado e esclarecido, as dúvidas dos

demais alunos também eram sanadas, sendo que a identidade do primeiro era preservada, uma vez que a autoria do mesmo não era mencionada.
(Licencianda 1)

Como podemos observar, a seguir, para a professora em formação inicial participante deste estudo, o processo de produção escrita parte de uma necessidade de construção gradativa, já que as dificuldades com o “escrever textos”, existentes na prática dos alunos, se devem às lacunas anteriores não preenchidas em relação ao trabalho com textos:

[9] Pude observar que os erros cometidos, ainda que esclarecidos, permaneciam nos textos dos alunos. Percebi, então, que algumas das dificuldades poderiam estar relacionadas a uma escolarização deficiente de um passado recente desses alunos.
(Licencianda 1)

Esse mesmo tipo de trabalho corrobora as afirmações de Geraldi (1999), para quem o texto deve ser o elemento principal das aulas de LP. Contudo, uma justificativa plausível acerca da falta de sofisticação na escrita discente de textos, ressaltada por inúmeras vezes pelas participantes, corresponde ao parco nível de leitura desses jovens e adolescentes. Licencianda 2, por exemplo, afirma que os textos a que ela teve acesso durante correções em campo refletem a pouca prática de leitura e o pouco acesso a esses ambientes por parte dos alunos daquela escola pública.

[10] O fato é que a pouca leitura ou o próprio desinteresse [pela leitura] reflete-se nos textos.
(Licencianda 2)

Como proposta de intervenção para os problemas identificados, as participantes parecem ecoar a mesma enumeração de necessidades primordiais no ensino de leitura e produção de textos em aulas de Língua Portuguesa/Redação. Inclusive recuperam os desafios já levantados por vários estudos na área de Linguística Aplicada ao ensino de LP (ANDRADE, 2010; ROJO, 2005). Como projeto após o diagnóstico em campo escolar, baseada exclusivamente na proposta de trabalho com gêneros, Licencianda 1 pretende desenvolver, entre outras ações:

[11] Uma intervenção mais precisa e focada nas dificuldades específicas de cada turma. Para isso, penso que programar e produzir, em conjunto com os outros professores de línguas dessas turmas, aulas que, além de estimular mais leituras, conversem entre si, numa retomada que esclareça à memória desses alunos questões gramaticais, desbloqueiem a dificuldade na produção textual. Posteriormente a esses esclarecimentos, os alunos poderiam, então, retomar a facção e refacção de seus textos, com os mesmos métodos de apontamentos e correções individuais e grupais. (Licencianda 1)

Como podemos ver, a necessidade de considerar cada contexto é inferida na fala de Licencianda 1, para quem as dificuldades textuais dos alunos deverão ser tratadas em conjunto interdisciplinar e integrado às outras línguas aprendidas na escola. Com isso, a participante acredita que a leitura estimulará os aspectos gramaticais deficitários na medida em que esses itens também serão discutidos e problematizados pelos alunos e pelo professor em sala de aula. Além disso, acredita que o apontamento de erros e a prática de refacção textual seja um caminho eficiente para a melhoria na produção escrita discente.

Outra trajetória viável apontada por Licencianda 2 consiste em ações vislumbradas por uma produção escrita na escola desapegada à finalidade avaliativa de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mas que, ao mesmo tempo, também não desconsidere a norma culta da língua, haja vista a sua importância dentro da maioria dos gêneros exigidos na esfera escolar de produção escrita. Para a participante, segundo o que ela tem visto por meio de teorizações no ambiente universitário, proporcionar ao aluno o passeio por diferentes gêneros de

texto, interpretando e produzindo sentidos, pode favorecer a consciência discente de que escrever não é uma mera atividade formal proposta pela escola, mas, sobretudo, um exercício prazeroso por meio do qual todo cidadão escritor pode constituir-se, identificar-se, legitimar-se, posicionar-se, entre outros domínios da esfera da atividade verbal humana, construídos por um escritor, cidadão consciente e único, dinâmico em posicionamentos e emoções, sempre balizado por condições contextuais, ideológicas, históricas e situacionalmente localizadas.

[12] Para que os alunos aprendam a considerar as aulas como sendo de produção de textos e não de “produção de redações para o vestibular”, a proposta seria trabalhar os mais diversos tipos textuais e gêneros, bem como explorar temáticas que fujam um pouco do que é pedido nos exames. Tudo de forma a despertar o interesse e a mostrar que textos não são apenas aqueles de vinte linhas ou mais, que servem apenas para ganhar nota na escola, mas, sim, tudo aquilo que tem significado e que pode (e está!) presente no dia-a-dia, sendo que sua produção pode ser algo prazeroso de se fazer. Além disso, [seria produzir] oficinas sobre coerência, coesão a outros aspectos formais, também necessárias, sendo que esses são aspectos nos quais os alunos mostram bastante dificuldade.
(Licencianda 2)

Como podemos ver, o cenário de ensino de LP caminha para uma mudança que, na opinião das participantes, tem sido aguda e crescente com as reformas escolares. Na área de “linguagens, códigos e suas tecnologias”, sob título de ilustração, no contexto de pesquisa, é possível mencionar a plausível iniciativa de órgãos educacionais no sentido de ativar a mudança significativa na prática de produção textual na escola ao criar o Currículo Referência de Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2013). Esse documento apresenta uma concepção de ensino de língua voltada para a diversidade de gêneros que circulam socialmente, tomando-os como objetos de ensino. Dessa forma, essa espécie de manual docente, no contexto investigado, objetiva oferecer subsídios a um ensino que permita aos estudantes o uso eficaz da leitura e produção de textos com foco em diversos gêneros textuais. Além de suas propostas, o material defende a necessidade de o professor inserir também outros gêneros que achar necessário para a prática de seu ensino.

Contudo, para que haja melhores resultados no processo de escrita discente, é preciso uma maior preparação dos docentes, que, por sua vez, ainda não conhecem integralmente esse tipo de trabalho e, em alguns casos, essa novidade teórica a ser aplicada em ambientes educacionais. Apenas um manual de aplicabilidades, sem muita precisão nos conceitos do que seja gênero, não é o suficiente para um trabalho satisfatório em sala de aula, de modo a incorrer em resultados mais positivos na escrita de redações apresentadas pelos discentes. É preciso analisar pedagógica e linguisticamente as questões de gênero sem esquecer-se dos aspectos gramaticais. Ao contrário, a norma culta da língua pode estar envolvida e aglutinada às sugestões e propostas circunspectas sobre os gêneros, de modo a serem exploradas através deles. Diante desse fato, como abordá-las e como aplicá-las no ensino de produção textual corresponderiam a questões vindouras a essas que, a meu ver, são mais urgentes e necessárias.

Considerações finais

As participantes deste estudo, em geral, parecem dinamizar, em seus relatos, a maneira como as propostas de leitura e interpretação de textos são configuradas no contexto escolar observado. Às vezes, ritmadas pela confusão – docente e discente – de se compreender o conceito e a aplicabilidade dos gêneros, a produção escrita em sala de aula geralmente é encarada, por parte dos discentes, como desafio não muito atrativo. Diante disso, há que se pensar em estratégias que, segundo as professoras em formação inicial deste estudo, ampliem a consciência de professores e, principalmente de alunos, acerca da mudança inerente à prática de interpretação e de produção de textos: a de um percurso de constituição textual cidadã, autoral, legitimada e envolvente.

Para tanto, é preciso que os textos sejam vistos como objeto dialógico, social, histórico, cultural e funcional. Ou seja, aproveitados como recursos que satisfaçam as exigências de determinados gêneros objetivados na comunicação, uma vez que os gêneros têm propósitos determinados mediante a necessidade comunicativa de qualquer ser humano no âmbito social. Sendo assim, é preciso construir o trabalho textual pautado nas orientações contextuais da pragmática, nas identificações semântico-cognitivas autorais que, por sua vez, percorrem os fatores emocionais e culturais, e que, de certa forma, se associam às condições de produção e de circulação, bem como às noções de interpretação dos sentidos produzidos por/em um texto.

Ressaltam, em seus apontamentos – e nisso há o que se pensar para, depois, transformar – que as práticas textuais sejam mais bem direcionadas, balizadas pela interação pela dimensão sociocomunicativa, de modo a valorizar a linguagem no seu contexto de uso e o texto como algo não inerte ou pré-fixado. Fazendo isso, nós, docentes, estaremos tratando o texto correlacionado ao contexto, para a circunscrição e viabilidade de seus efeitos produzidos em aulas de LP, em que o texto seja utilizado como principal recurso da aprendizagem linguística dos alunos.

Referências

ANDRADE, K. A. *Gêneros ou tipos textuais: o que estamos ensinando?* *Revista Litteris Linguística*, Belo Horizonte, n. 5, p. 1, jul. 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. *A estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

GERALDI, J. W. *et al.* (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Goiás: 2012. Disponível em:

<<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!>> Acesso em: 15 mar. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.