

OS FAZERES TEXTUAIS EM LÍNGUA MATERNA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-CRÍTICA SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cimara Valim de MELO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
cimara.melo@canoas.ifrs.edu.br

Fabiana Cardoso FIDELIS
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
fabiana.fidelis@canoas.ifrs.edu.br

Resumo: Este trabalho desenvolve reflexões de ordem teórica e crítica acerca das relações entre gêneros discursivos e educação profissional em Língua Portuguesa, com o objetivo de justificar a necessidade desse componente curricular nos diferentes níveis da educação profissional. Para isso, orienta-se por questões epistêmicas vinculadas às formas de aquisição do conhecimento científico através da linguagem, pelas teorias bakhtinianas referentes aos gêneros discursivos e pelos princípios que regem a educação profissional dentro da realidade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: gêneros discursivos; ensino-aprendizagem; educação profissional.

Há que ler os bons livros e incitar a ler, e ensinar a fazer isso a quantos venham depois de nós – nas famílias e nas aulas, nos meios de comunicação de massa e em todos os setores da vida comum – como uma preocupação imprescindível, pois que é a que imprime a sua marca em todos os demais, e os enriquece.

Mario Vargas Llosa

1 Introdução

O contato com gêneros discursivos na educação profissional é um importante caminho para a construção do saber científico no processo de formação integral do indivíduo. Na busca de promover a integração entre o estudo dos gêneros discursivos a educação profissional e de justificar a importância desse vínculo para o domínio linguístico e a consequente qualificação cidadã, propõe-se a discutir, através das reflexões aqui presentes, as relações entre aquisição do conhecimento científico pela linguagem, gêneros do discurso, educação profissional e educação no Brasil contemporâneo.

Os diferentes campos da atividade humana ligam-se ao uso da linguagem, a qual passa a ser vivenciada socialmente de múltiplas e mutantes formas, fato que confere aos gêneros discursivos extrema heterogeneidade (BAKHTIN, 2003). Por isso, o trabalho pedagógico com base no estudo dos gêneros possibilita a compreensão do mundo, da ciência, das

manifestações culturais e das linguagens que permeiam os textos, bem como a apreensão de como os conhecimentos científicos estão inseridos em diferentes fazeres textuais. Bakhtin salienta que, onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento, já que o texto é a concatenação de sentidos. A partir desta premissa, este estudo está centrado na relação que envolve a dialogicidade dos discursos e a formação integrada do educando no ensino da língua portuguesa para a educação profissional e na análise da relevância do componente curricular Português Instrumental¹ para o desenvolvimento de indivíduos capazes de ler e interagir de modo autônomo com seu mundo, de pensá-lo criticamente, a fim de transformá-lo no âmbito social e econômico. Nesse sentido, a base humanístico-técnico-científica que rege os institutos federais no Brasil contempla o entrelaçamento entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, por meio do diálogo entre saberes e fazeres, diálogo este que está no centro da práxis pedagógico-educativa em língua materna. As relações dialógicas entre textos e linguagens, tema importante nos estudos de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, e a forma como tais relações contribuem para a formação integral de profissionais são questões a serem discutidas neste trabalho, em sua busca por justificar a necessidade do estudo da língua materna nos currículos e nos projetos pedagógicos da educação profissional.

2 Linguagem científica e aquisição do conhecimento

A linguagem científica assume, dentro dos processos de ensino e aprendizagem vinculados à aquisição do conhecimento, significativa importância, pois ela perpassa a produção, o acesso, a sistematização e o registro de concepções e descobertas científicas. Portanto, conhecer textos pertencentes a diversos gêneros discursivos, bem como as normas que os regem, é um caminho importante para ampliar os horizontes vinculados ao desenvolvimento do espírito científico.

A construção do espírito científico, conforme estudos realizados por Gaston Bachelard (1996), faz-se pela passagem do estado pré-científico para o científico e corresponde, em termos históricos, a uma conquista da humanidade, que precisou de séculos para se consolidar, passando pelas aquisições ideológicas empreendidas na época do Renascimento, no Século das Luzes e, em especial a partir do século XIX, com o ápice da Revolução Industrial e com as revoluções científica e tecnológica ampliadas progressivamente ao longo do século XX. Surge, assim, um “novo espírito científico”, calcado em saberes que se multiplicam em face de novas experiências científicas e epistemológicas. Conforme Bachelard (1996, p. 14), “todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento”, alimentado pelo amor à ciência, que “contradiz a experiência comum”, por estar em busca de respostas objetivas e comprováveis para fenômenos da natureza.

A linguagem científica contribui, com isso, para o desenvolvimento do *homo faber*, afeito à produção e à socialização do conhecimento. Se bem utilizada e articulada às pesquisas e descobertas científicas, é capaz de consolidar os estudos realizados em pontos específicos do tempo e do espaço; mais do que isso, é o que possibilita o conhecimento e a renovação destes por parte dos pesquisadores e das instituições de educação, ciência e tecnologia que

¹ No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Canoas, onde as autoras atuam como professoras do ensino básico, técnico e tecnológico, a disciplina de Português Instrumental integra o currículo dos cursos técnicos subsequentes de nível médio e dos cursos tecnológicos de nível superior. Nos cursos técnicos integrados de ensino médio, há as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e de Redação Técnica. Este artigo volta-se mais especificamente para a experiência das autoras com a disciplina de Português Instrumental, mas as reflexões podem ser estendidas às demais disciplinas que abrangem a área de Letras – língua materna.

trabalham com ensino, pesquisa e extensão. Por meio da linguagem científica, ciência e escola podem caminhar juntas, como quer Bachelard (1996, p. 310): “Só há ciência se a Escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade.” Nesse sentido, a proposta dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, em sua concepção, vai ao encontro do que propõe Bachelard, na medida em que os institutos não estão a serviço do mercado de trabalho, e sim têm como objetivo a transformação da sociedade e das formas de se fazer ciência e produzir conhecimento. Buscam-se alunos e professores investigadores, em vez de produtores; quer-se uma escola que gere o conhecimento, em vez de reproduzi-lo.

A relação entre os gêneros discursivos e a aquisição do conhecimento científico tem seu cerne na linguagem. Todo o conhecimento é um produto humano, que somente pode ser acessado pela linguagem. Dessa forma, ela precisa ser apropriada individual e socialmente, o que pode ser realizado pelo contato reflexivo com os gêneros discursivos. No mundo contemporâneo, as tecnologias criam novos espaços e temporalidades de compartilhamento de informações e conhecimentos – inclusive os de caráter científico. Da mesma forma, os gêneros apresentam novas noções cronotópicas, formando entre si uma teia intertextual, capaz de estabelecer interconexões entre os mais diversos textos. Inserida nessa nova realidade sociocultural, a aquisição do conhecimento científico adentra o universo linguístico pela interdiscursividade. Ao acessar, por meio da leitura crítica e da produção textual, o universo científico, o aprendiz apropria-se do pensamento alheio e do conhecimento historicamente construído através de textos em integração e em dinâmica transformação e, com isso, ao inserir-se em uma rede epistêmica, linguística e sociocultural, age em prol do letramento crítico e acadêmico.

O letramento crítico pode ser observado como o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o que é lido e escrito, contextualizando o aprendizado científico social e historicamente através da apropriação da linguagem, da visualização desta como prática social e de sua contestação. Iniciado pelas pesquisas de Paulo Freire, entre os anos de 1960 a 1980, o letramento crítico é palco de estudos em todo o mundo, com destaque para os realizados, nos anos de 1990, por Sandy Muspratt, Allan Luke e Peter Freebody, e trata, entre outros aspectos, das relações entre linguagem e poder, como expõe Charles Temple (2005): “Critical literacy [...] starts from the premise that language is always used in some context that includes power relationships. Thus language is a form of politics.”²

O letramento acadêmico, proveniente dos *New Literacy Studies*³, envolve o letramento crítico e está indissociado do desenvolvimento de conhecimentos interdisciplinares por meio de práticas de leitura e escrita, considerando as noções sobre as atitudes ativas dos leitores-escritores frente aos textos.

Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge. Academic literacy practices – reading and writing within disciplines – constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study. A practices approach to literacy takes account of the cultural and contextual component of writing

² “O letramento crítico [...] começa da premissa que a língua é sempre usada em contextos que incluem relações de poder. Desse modo, a língua é uma forma de política.” Tradução das autoras.

³ Os *New Literacy Studies* (NLS), desenvolvidos por Brian Street, James Gee e David Barton entre as décadas de 1980 e 1990, apresentaram-se como uma nova abordagem para os estudos sobre o letramento. Mais que a aquisição de habilidades, o letramento é visto, sob tal perspectiva, como uma prática social proveniente de relações de poder e de múltiplos contextos culturais, espaço-temporais e linguísticos.

and reading practices, and this in turn has important implications for an understanding of student learning. (LEA; STREET, 1998).⁴

O letramento, para além da prática linguística, envolve práticas sociais. Street afirma que, em face de uma nova ordem epistemológica mundial, é necessário o redimensionamento da educação como propagadora do conhecimento científico, fato que demanda novas práticas comunicativas e o consequente letramento acadêmico. Este envolve a reflexão crítica e a visão acadêmica como prática epistemológica a partir do desenvolvimento de habilidades linguísticas e não linguísticas.

An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in and as sites of discourse and power [...]. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines. From the student point of view, a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes. (STREET, 2004, p.15).⁵

Com isso, metodologias que promovam o letramento crítico e acadêmico passam, necessariamente, pelo trabalho de leitura e escrita de textos em gêneros discursivos vinculados às diversas linguagens e, especial, à científica. Desse modo, os conhecimentos que precisam ser construídos e reconstruídos, nas diferentes modalidades de ensino, serão acessados pelas práticas efetivas de leitura e produção.

Os fazeres textuais em sala de aula só são efetivos quando leitura e produção textual interligam-se e quando consideram o uso real dos textos. Uma proposta de produção de texto tem nela mesma a necessidade de mais leitura, pois ninguém escreve sem pesquisa e subsídios para o desenvolvimento das ideias. Com as tecnologias digitais facilmente acessíveis, as propostas de textos em sala de aula podem se tornar autênticas na medida em que é possível socializar e tornar públicos os textos aos colegas, à comunidade escolar ou mesmo a qualquer leitor da língua portuguesa. Isso não significa que basta escrever os textos e publicar em fóruns da turma ou na internet. Ao fazer isso, sem considerar o contexto e o gênero de texto proposto, o professor está apenas reproduzindo as antigas práticas de ensino que propunham expor os textos dos alunos no mural da sala de aula ou publicar coletâneas de textos em livros a serem distribuídos para a comunidade escolar. Para considerar o uso da escrita e da leitura dentro da sociedade como uma prática efetiva, é preciso simular ou criar situações reais de uso. Dessa forma, o aluno precisará adequar a produção de seu texto ao gênero adequado para a situação.

⁴ “O aprendizado na educação superior envolve a adaptação a novos modos de conhecer: novos modos de compreensão, interpretação e organização do conhecimento. As práticas de letramento acadêmico – leitura e escrita dentro das disciplinas – constituem processos centrais através dos quais estudantes aprendem novos conteúdos e desenvolvem o seu conhecimento acerca de novas áreas de estudo. Uma abordagem das práticas de letramento leva em consideração os componentes culturais e contextuais das práticas de leitura e escrita, e isso, por sua vez, possui importantes implicações para a compreensão do aprendizado do estudante.” Tradução das autoras.

⁵ “Uma abordagem em letramento acadêmico visualiza as instituições nas quais as práticas acadêmicas tomam lugar como constituídas dentro de e como espaços de discurso e poder [...]. Tal abordagem percebe as demandas do currículo com relação ao letramento como envolvidas em uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do estudante, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a necessidade de alternar práticas entre um grupo e outro, a fim de obter um repertório de práticas linguísticas apropriadas a cada grupo e de manusear os sentidos sociais e a identidade que cada um evoca.” Tradução das autoras.

Como exemplo, pode-se citar a seguinte proposta realizada nos cursos técnicos de Português Instrumental do IFRS – *Campus* Canoas no segundo semestre de 2010. Tratava-se das primeiras turmas de alunos do *campus*, os professores eram recém-concursados na rede federal, e a maioria deles não residia na cidade de Canoas. Propôs-se então que os alunos falassem da cidade de Canoas. Entretanto, evitou-se a pura tipologia descritiva, com a apresentação da cidade aos novos professores, ou a pura tipologia dissertativa, com um debate sobre problemas da cidade. Em primeiro lugar, o objetivo do texto foi estabelecido: mostrar ao leitor uma atração da cidade de Canoas que apenas um morador poderia informar; em segundo lugar, o contexto: publicação no site Overmundo⁶, que tem uma seção Guia sobre cidades brasileiras. Definidos o objetivo e o contexto, tinha-se, conseqüentemente, a pressuposição de quem seria o público leitor do texto: pessoas que não conheciam a cidade de Canoas e pessoas que, mesmo a conhecendo, gostariam de ter indicações qualificadas de serviços, opções culturais e de lazer, entre outras, na cidade.

Ao ser realizada a tarefa com os alunos, percebeu-se que a atividade e o gênero textual envolvido (guia de atrações) exigiam mais habilidades textuais das que inicialmente eram previstas para a produção de um texto relativamente curto. Apesar de o gênero ter um objetivo em comum, as intenções do texto variavam conforme os interesses do produtor. A despeito de o objetivo e intenção inicial da produção ser o cumprimento da tarefa e o conseqüente bom resultado na avaliação do rendimento do aluno, a escolha da atração a ser divulgada resultava em diferentes objetivos: divulgar os próprios estabelecimentos comerciais, como uma propaganda; dar destaque a atrações de Canoas em nível regional ou nacional; contar aos colegas ou a professores sobre atrações e serviços do bairro; mostrar as preferências em opções de lazer e gostos pessoais. Além disso, um aluno subverteu o gênero textual e, em vez de falar de uma atração positiva da cidade, apresentou um problema de saneamento básico, criticando as autoridades que nada faziam para solucionar o problema.

Para cumprir os objetivos textuais, os alunos tiveram que considerar aspectos como qualidade e intenção do título do texto, na medida em que isso definiria se o texto seria lido por colegas, professores e mesmo nacionalmente. Vários textos apresentaram características humorísticas, a fim de prender a atenção do leitor. Além disso, era importante haver informações claras e objetivas, com detalhamento sobre como chegar ao local, custos e contatos para mais informações. Os alunos precisaram fazer leituras em três sentidos: para conhecer o site Overmundo e as regras de publicação; para conhecer outros textos da seção Guia, sua estrutura e características; para buscar informações sobre as atrações que queriam divulgar. Dessa forma, a necessidade de produção do texto levou o grupo a leituras analíticas e interpretativas, pois foram utilizados conhecimentos adquiridos não como uma cópia de modelos, mas como uma internalização de estruturas linguísticas. Conseqüentemente, deu-se não apenas a aprendizagem de gêneros textuais, mas a construção do pensamento analítico e crítico, responsável pela adequação dos textos produzidos à seção Guia do site Overmundo. O texto praticado nessa situação não dizia respeito a um gênero da área científica, mas exigiu habilidades das tipologias descritiva e argumentativa, importantes nos gêneros textuais científicos. Além disso, foi possível perceber o uso e o funcionamento dos textos em práticas socioculturais efetivas e reais.

⁶ Todos os textos publicados até a data de outubro de 2011 na seção Guia do site Overmundo sobre a Cidade de Canoas foram produzidos pelos alunos do Curso Técnico Subseqüente em Informática, Curso Técnico Subseqüente em Eletrônica e Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte de Equipamentos de Informática (Proeja) do IFRS – *Campus* Canoas, no segundo semestre de 2010. Os textos podem ser acessados em: <<http://overmundo.com.br/guia/?codMunicipio=3992&estado=RS&categoria=&ordem=overpontos>>.

3 Gêneros do discurso em interação

Os gêneros discursivos, propostos por Bakhtin (2003), podem ser vistos como possibilidades de compreender as linguagens em movimento nos espaços socioculturais e o modo como elas interferem positiva ou negativamente nas relações humanas e na aquisição do conhecimento. Os gêneros, enquanto realidade orgânica e, por isso, dinâmica, estão em transformação constante e possuem uma complexidade cada vez maior com o advento dos gêneros digitais e a propagação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A expansão destas em larga escala, nas últimas décadas, desde o advento da internet, deve-se aos novos suportes comunicativos originados pela eletrônica no mundo digital, os quais, ao lado de tecnologias tradicionais, como os livros, são os principais responsáveis pelo acesso à leitura no meio acadêmico e profissional. Desse modo, a necessidade de compreensão, domínio e crítica do universo linguístico inerente à contemporaneidade pelos novos profissionais é um dos fatores que nos levam a entender a importância, na educação profissional de nível médio e superior, e não apenas no ensino fundamental, de um componente curricular que tenha como núcleo de estudo a língua materna.

A riqueza dos gêneros discursivos consiste, em primeira instância, na sua variedade e abrangência, pois estão vinculados aos “diversos campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 264); por isso, devem ser estudados em diferentes planos e por diferentes áreas, desde os mais simples até o mais complexos. Os gêneros são, para Bakhtin (2003, p. 265), “tipos relativamente estáveis de enunciados”, existentes em cada campo de utilização da língua e dotados de extrema heterogeneidade:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Em meio a essa “extrema heterogeneidade” de que fala Bakhtin (2003, p. 266), estão inseridos múltiplos estilos, que formam com o gênero uma “relação orgânica e indissolúvel” e “integram a unidade de gênero do enunciado”, promovendo uma identidade própria. Cada gênero do discurso, em seu diálogo com o homem, a cultura e o conhecimento, reveste-se de características próprias, as quais são responsáveis pela constituição estilística dos textos e pela vinculação destes a uma estrutura maior, seja arquitetônica ou composicional, que dá forma a cada gênero.

Sobre a relação entre gênero e estilo, Bakhtin (2003, p. 266) afirma que “uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva” geram cada um dos gêneros, vistos por ele como “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”. Isso porque o estilo é indissociável das unidades temáticas, composicionais e da relação existente entre os “participantes da comunicação discursiva”: “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2003, p. 266), e a percepção dessa realidade dialógica é essencial para os falantes da língua em seu caminho de construção do conhecimento técnico-científico.

O papel do outro nesse processo dialógico da comunicação discursiva é fundamental. Por isso, a interação entre textos, leitores e autores precisa ser analisada com profundidade no meio escolar/acadêmico. A percepção do outro e de si mesmo em termos linguísticos é o primeiro passo para a redução do caminho entre o que é escrito e o que se pretende escrever,

entre o que é falado e o que se pretende falar. Isso porque “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso”, afirma Bakhtin (2003, p. 275), que vê nos diálogos entre os sujeitos e destes com o conhecimento uma manifestação cultural da linguagem através dos gêneros.

Assim, a compreensão do enunciado como “unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 279) e, portanto, centro de qualquer gênero, é de vital importância para o estudo da linguagem científica e não científica na educação profissional. Um indivíduo que percebe o conjunto diverso da língua em suas relações dialógicas, que vê a linguagem como um espaço de vozes sociais em tensão constante, no qual “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua” (BAKHTIN, 1990, p. 82), e que domina os processos de leitura e escrita, através do contato com ambas as forças, por meio do letramento crítico e acadêmico será um profissional mais livre, capaz de realizar uma comunicação eficaz, apropriar-se do legado cognitivo historicamente constituído e reconhecer-se individual e socialmente.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...], refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Os gêneros, também definidos como “textuais” por Marcuschi (2002), são, por sua função sociodiscursiva, consequência da estratificação da língua, que é formada por aspectos discursivos e enunciativos, cognitivos, socioculturais e históricos. Pensar os fazeres discursivos em língua materna como elementos fundamentais à formação integral do indivíduo, em seu percurso escolar/acadêmico e profissional, é um ponto-chave para uma proposta curricular que busque uma dimensão de educação realmente inovadora. Isso porque a aquisição do conhecimento, qualquer que seja a área, passa não apenas pela apreensão da linguagem técnico-científica, mas, em especial, pelo desenvolvimento do letramento, que requer a instrumentalização do educando em Língua Portuguesa e a prática crescente da leitura e da escrita ao longo de sua trajetória educativa. Nesse sentido, a interdisciplinaridade somente pode ser construída dentro das instituições de ensino se forem consideradas as relações dialógicas existentes entre os gêneros do discurso e no interior destes. Assim, os componentes curriculares, como redes cognitivo-relacionais e discursivas, formarão um todo orgânico e começarão a fazer sentido aos educandos, que poderão interagir, de modo autônomo e eficaz, com as manifestações linguísticas acessadas no interior de ambientes de ensino e aprendizagem.

4 Fazeres textuais em língua materna e educação profissional

Uma concepção de linguagem abrangente, conforme Fernanda Freire (2008, p. 66-67), deve levar em consideração “a dimensão social e contextual em que se dão as interações entre as pessoas de uma comunidade linguística e a atividade do sujeito-falante”, além do trabalho linguístico-cognitivo por ele exercido em cada enunciado. Para serem pensados os fazeres textuais em língua materna dentro do cenário da educação profissional brasileira, é necessário, portanto, conhecer o interior social de ambas as dimensões – a linguística e a educacional – e observar em que pontos são convergentes e como podem estabelecer entre si uma relação profícua. Isso porque a dimensão social engloba tais realidades, dá-lhes contornos e transforma-as ao longo do tempo através do trabalho coletivo. A língua é feita de interações

individuais e coletivas que assumem a força do inacabado, tornando-a paradoxal e aberta, como percebe Fernanda Freire:

A língua é uma sistematização aberta: ao mesmo tempo em que ela traz as marcas do trabalho coletivo do passado – formas preferenciais – também suporta transformações e novidades – derivações, inclusão de itens lexicais – atestando o caráter histórico e cultural próprio da linguagem. Não é qualquer coisa que a língua comporta, mas ela sempre suporta as transformações da cultura e da história; ela é provisória, embora pareça acabada em um dado momento. A linguagem deve ser compreendida nesse contínuo movimento entre o que é sistematizado e aberto, individual e público, regular e transgressor. Dessa perspectiva, portanto, os fenômenos que se observam na língua com o surgimento da Internet – especialmente as novas formas de escrever – são esperadas e naturais. Não são transgressões ou ameaças à “boa ordem” da língua. (FREIRE, 2008, p. 68-69)

As instituições de ensino sempre buscaram – em maior ou menor escala, com maior ou menor dinamismo – acompanhar as transformações da cultura e da história de que fala Freire. Na contemporaneidade brasileira, elas possuem o desafio de superar a desvalorização da educação nacional, reduzir o abismo entre as exigências do mundo do trabalho e da sociedade globalizada e a realidade da formação escolar/acadêmica da maioria da população. O desconhecimento da linguagem técnico-científica e o ensino com base no formalismo das normas gramaticais distanciam milhões de brasileiros do pensamento crítico e das oportunidades existentes no meio acadêmico e profissional.

As exigências já mencionadas, incluem-se a de letramento digital, que comporta o domínio das dimensões discursivas presentes no mundo virtual e das ferramentas tecnológicas nele inseridas. Atualmente, cada vez mais abrangência possui a Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), pela qual surgem “novas condições de produção de discurso”, como “teclar e escrever, navegar e ler”, observadas por Fernanda Freire (2008, p. 68) como processos semelhantes. O mundo digital oferece uma série de possibilidades, entre as quais novas manifestações da leitura e da escrita.

Além disso, o Brasil passa por uma transformação quanto à educação profissional e à consequente qualificação tecnológica e científica de parte da população. A Lei n. 11892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, determinou como finalidade e característica constitutiva desses estabelecimentos de ensino, pesquisa e extensão a oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com a formação e qualificação cidadã, com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico (BRASIL, 2008).

Também as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam como base dos institutos federais a educação humanístico-técnico-científica, pois priorizam “uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2010, p.19). Para isso, os currículos devem contemplar a discussão de cidadania, emancipação social e individual, além de estabelecer o “diálogo entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos” (BRASIL, 2010, p.27) que superem o conceito de escola dual e fragmentada, bem como quebrem com a hierarquização de saberes.

Com uma proposta marcada pela flexibilidade curricular, pelo diálogo e pela integração de saberes científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, entrelaçados entre si

pela linguagem, os institutos federais tornam-se um espaço de experimentação e abertura às transformações provenientes entre educação e sociedade:

[...] os Institutos Federais têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. (BRASIL, 2010, p. 26).

Com uma dimensão curricular dinâmica e preocupada com a realidade socioeconômica e técnico-científica de cada localidade onde estão inseridos os institutos federais pelo Brasil – trinta e oito institutos ao todo presentes nos estados, com centenas de *campi* descentralizados pelo país – a proposta da educação profissional voltada ao desenvolvimento pleno do futuro profissional, aos poucos, torna-se realidade. Nesse contexto, a linguagem científica assume força, pois contribui para a formação da identidade de estudantes como trabalhadores e cidadãos e fortalece as possibilidades de transformação social, na perspectiva apresentada pelas concepções e diretrizes que estruturam a proposta dos institutos (BRASIL, 2010). Neles, o revigorar das formas de estruturar o fazer pedagógico contribui à redução das distâncias entre a realidade das instituições de ensino do país e a do mundo contemporâneo, como é possível observar a seguir:

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (BRASIL, 2010, p. 31).

Tal fazer pedagógico vai ao encontro dos saberes construídos pelo ensino de língua materna, que busca o desenvolvimento dos fazeres textuais e o domínio dos gêneros do discurso através da propagação de diferentes tipos de letramento: crítico, acadêmico e digital. O trabalho, em Língua Portuguesa, de instrumentalização linguístico-discursiva e científica, nos universos da oralidade e da escrita, promove não apenas a democratização do conhecimento, mas o diálogo permanente entre indivíduo, conhecimento e sociedade, como querem as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais:

Por sua identidade, à educação, em sentido macro, cabe o dever de produzir e democratizar o conhecimento, na função precípua do estabelecimento do diálogo, objetivando devolver à sociedade o conhecimento acumulado pela humanidade. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso. (BRASIL, 2010, p. 35).

O conhecimento produzido e democratizado passa sempre pelos saberes discursivos inerentes à ciência. Isso comprova a importância de os fazeres textuais em língua materna estarem presentes e consolidados à educação profissional, através de espaços sistematizados para práticas de ensino e aprendizagem com gêneros discursivos.

5 Considerações finais

A partir do exposto, observa-se que a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa, na forma de Português Instrumental, como disciplina obrigatória dos primeiros semestres dos cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia, é de suma importância, pois estabelece o trabalho sistemático com gêneros discursivos e o consequente desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita através do estudo da linguagem científica; da leitura, da produção e da análise crítica de textos; e da consequente apropriação da norma culta. Acredita-se que os currículos dos cursos de todas as modalidades de ensino dos institutos federais de educação, ciências e tecnologia devem estar ancorados em seus princípios, suas concepções e diretrizes. Dessa forma, a presença de componentes curriculares que deem conta das diferentes esferas da educação integral e que, no caso dos que dizem respeito à língua materna, instrumentalizem o educando linguística, científica e tecnologicamente, contribui para a construção da identidade institucional traçada pelos documentos fundadores da educação profissional de hoje no Brasil.

Aliar as propostas de letramento crítico, acadêmico e digital às práticas de ensino e aprendizagem da língua materna, nos diferentes níveis da educação profissional, configura-se como um importante passo para a formação de indivíduos capazes de se expressar de modo oral e escrito com clareza e segurança, de refletir acerca da realidade e de se posicionar frente a situações pessoais e profissionais. Para isso, o trabalho com gêneros do discurso possibilita a abertura de caminhos para a análise e a (re)construção das relações entre língua e poder. Somente assim haverá o real domínio da linguagem e a consequente leitura do mundo proposta por Paulo Freire.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2.ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 5 set. 2011.

BRASIL. *Concepção e diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FREIRE, Fernanda. Formas de materialidade linguística, gêneros de discurso e interfaces. In: FREIRE, Fernanda. *A leitura nos oceanos da Internet*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Students in higher education*, v.23, n.2, jun.1998. Disponível em:

<<http://www.kent.ac.uk/uelt/academic-practice/docs/studwritinginhe.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

STREET, Brian. Academic literacies and the 'new orders': implications for research and practice in student writing in higher education. *Learning and teaching in the social science*, v.1, n.1. London: Intellect, 2004. Disponível em: <<http://www.ucl.ac.uk/cishe/downloads/BrianStreet/BrianStreet%20Debates%20in%20HE%20UCL%2007.pdf>>. Acesso em 3 set. 2011.

TEMPLE, Charles. Critical Thinking and Critical Literacy. In: *Critical Thinking International*. Education, Hobart & William Smith Colleges: New York, 2005. Disponível em: <http://www.criticalthinkinginternational.org/archives/2005/06/critical_thinki.html>. Acesso em: 2 set. 2011.