

## *Progressão curricular: uma proposta de ensino de língua portuguesa em um curso técnico-profissionalizante*

Sueli Correia Lemes **VALEZI** \*  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
de Mato Grosso

**Resumo:** Este artigo apresenta uma proposta de progressão de gêneros textuais para um curso técnico da área da construção civil, a ser aplicado no 2º semestre de 2009. Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, pois se realizará em ação cooperativa e participativa dos atores envolvidos – professor e alunos. O artigo dialoga com a teoria do interacionismo sócio-discursivo e com a proposta de trabalho com as ações de linguagem semiotizadas em gêneros de texto, conforme postulam Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e Nascimento (2009). A proposta pedagógica delineada pretende desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos por meio do trabalho com os gêneros de textos das esferas jornalística, acadêmica e técnica-profissional, atendendo, assim, ao novo paradigma de ensino de línguas.

**Palavras-chave:** Interacionismo sócio-discursivo; Gêneros textuais; Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** This article presents a proposal of text genre progression for a technical course in the area of civil construction to be applied in the second semester of 2009. It is, therefore, an action research

---

\* Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005). Atualmente é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso. Contato: [suelivalezi@uol.com.br](mailto:suelivalezi@uol.com.br).

because it will be conducted in cooperative action and participation of the actors involved - teachers and students. The paper discusses the theory of social interactionism and the proposed work with language actions in semiotized text genres as postulated by Bronckart (1999) and Schneuwly and Dolz (2004). The designed pedagogical proposal intends to develop students' language skills by working with texts genres from the journalistic, academic and technical-professional areas, in accordance with the new language teaching paradigm.

**Key-words:** Sociodiscursive Interactionism, Textual genres, Teaching of Portuguese.

### **Introdução**

As aulas de Língua Portuguesa nos cursos técnicos da instituição onde trabalho sempre se apresentaram como um campo a ser desvendado. Por mais que vozes conflitantes soassem ao meu redor dizendo o que fazer nas disciplinas que envolviam o ensino de línguas, comumente prevalecia minha ansiedade por encontrar diferentes propostas pedagógicas nos momentos em que me propunha reorganizar uma ementa ou mesmo um plano de ensino.

Sabendo que as disciplinas que envolvem o ensino de línguas nos cursos técnicos da instituição são concebidas, em sua maioria, como instrumentais, e objetivam atender às especificidades do perfil profissional que se pretende construir no estudante do ensino técnico-profissionalizante, o alvo da proposta pedagógica passa a ser as práticas sócio-discursivas comuns à área profissional dos cursos em que a disciplina aparece.

Mesmo reconhecendo que em alguns cursos exista o trabalho com textos, principalmente nas disciplinas que, denominadas de Redação Técnica, contemplam alguns gêneros textuais das esferas pública e empresarial, como as cartas comerciais e oficiais, admitimos que, no trabalho desenvolvido, nem sempre predomina a concepção interacionista da linguagem. Comumente os professores que ministram aulas nos cursos técnicos reconhecem

a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais comuns à área específica do curso; no entanto, imperam as incertezas sobre como fazê-lo. Admitimos que os textos passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula, mas, em muitos casos, o estudo de regras gramaticais ora prevalece, ora é abordado aleatoriamente ao gênero textual analisado, ora é visto de forma assistemática conforme o aparecimento esporádico de alguns problemas gramaticais apresentados pelos alunos.

Conhecendo a proposta didática do grupo de Genebra, representada especialmente por Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), e outros autores que abordam também a teoria dos Gêneros Textuais, como Bakhtin (2000) e Marcuschi (2002), reconhecemos a necessidade de rever práticas pedagógicas que, mesmo consideradas inadequadas por inúmeras pesquisas linguísticas, insistem em prevalecer. Pretendemos promover um planejamento mais sistematizado em relação ao trabalho com os gêneros textuais e os recursos gramaticais requeridos para o domínio das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Essa é uma forma de efetivamente capacitá-los para o exercício não apenas de práticas discursivas de esferas profissionais, mas também de práticas discursivas para uma cidadania atuante, reflexiva e crítica.

Diante da emergência em sistematizar o ensino de língua portuguesa nos cursos técnicos da instituição, em especial num curso da área da construção civil, apresento, neste artigo, uma proposta de trabalho que privilegia os gêneros textuais para o curso técnico de Edificações, a ser aplicada nas aulas da disciplina de Português Instrumental, no 2º Semestre de 2009. Portanto, o que está proposto neste artigo é o desenvolvimento de uma pesquisa eminentemente prática e aplicável didaticamente, e uma forma também de atender a algumas expectativas e angústias de muitos professores que anseiam por trabalhar com os gêneros textuais, mas se vêem perdidos quanto ao como fazê-lo e quais gêneros abordar em suas aulas.

Vale ressaltar que este trabalho resulta também de reflexões e estudos que se fizeram presentes em reuniões do grupo do Projeto intitulado “O ensino de Línguas na Educação Profissional: pesquisa

e construção de novas práticas”, implementado em 2008, no IFMT, cujo objetivo é reorganizar práticas pedagógicas em torno do ensino de línguas, com vistas a construir ferramentas didáticas que atendam às especificidades de formação dos diferentes cursos e níveis de ensino ofertados pela instituição.

## **1 Referencial Teórico**

### **1.1 Entendendo a proposta pedagógica de Dolz e Schneuwly**

Entendendo que as teorias e as pesquisas a respeito dos Gêneros do Discurso são essenciais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para as disciplinas que envolvem o ensino de Língua e Linguagem nos diversos níveis de ensino, estabeleço um diálogo breve com as propostas formuladas pelo grupo de Genebra, em especial pelos conceitos que permeiam os trabalhos de Bronckart (1999, 2006) e Dolz e Schneuwly (2004).

A sala de aula da educação profissional, como também os outros níveis de ensino, é concebida como um espaço de desenvolvimento de atividades de produção, de recepção e de análise de textos. Tais atividades precisam atender às especificidades de formação para o mundo do trabalho e suas práticas sócio-discursivas demandadas pela atualidade. Para isso, acredito que, construindo uma progressão de gêneros textuais para esse nível de ensino, seja possível implementar um trabalho que efetivamente faça com que a prática da escrita atinja seu objetivo primordial – o desenvolvimento das capacidades de linguagem para atender às necessidades dos atores sociais conforme as suas práticas discursivas em situações sócio-comunicativas do contexto acadêmico e profissional.

Para construir a proposta de progressão de gêneros, recorri à teoria de Dolz e Schneuwly (2004). Para esses autores “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” e, para isso, propõem um trabalho com “sequências didáticas”.

Elas (seqüências didáticas) buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

Em sua proposta de sequências didáticas, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), sugerem “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem”. E, para reconstruir as práticas de linguagem, os autores citam três importantes fatores. O primeiro deles se refere aos gêneros textuais, entendidos como uma forma de “cristalização” das práticas de linguagem, e concebidos pelos autores como instrumentos mediadores de toda estratégia de ensino. Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) ressaltam que gênero textual é um “(mega)-instrumento para agir em situações de linguagem”.

Para caracterizar gêneros, os autores recorrem a Bakhtin e aos três elementos característicos dos gêneros propostos por ele: a) *tema* – conteúdos dizíveis pelo gênero; b) *estrutura composicional*; c) *estilo* – traços enunciativos do locutor e seqüências textuais/ tipos de discurso.

O segundo fator diz respeito às capacidades de linguagem, as quais são requeridas pelo aprendiz para a produção de um gênero. Os autores as dividem em: a) *capacidades de ação* – adaptação das características do contexto e do referente; b) *capacidades discursivas* – mobilização de modelos discursivos; c) *capacidades linguístico-discursivas* – domínio de operações psicolinguísticas e unidades linguísticas.

O terceiro e último fator listado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), como forma de reconstruir as práticas de linguagem, relaciona-se às *estratégias de ensino*, entendidas como “intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos

a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”. Os autores utilizam, como base de trabalho, um agrupamento de gêneros que atendem, em especial, às capacidades de linguagem globais. O quadro a seguir traz, resumidamente, a proposta dos autores<sup>1</sup>.

<b>Aspectos tipológicos</b>	<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de Gêneros</b>
<i>Narrar</i>	Cultura literária ficcional	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso, crônica literária
<i>Relatar</i>	Documentação e memorização das ações humanas	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência, notícia
Argumentar	Discussão de problemas sociais controversos	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, ensaio
Expor	Transmissão e construção de saberes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário, texto explicativo
Descrever ações	Instruções e prescrições	Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, receita

**Quadro 1**– Agrupamento de gêneros – adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61)

Dolz e Schneuwly, filiados ao grupo teórico que defende o interacionismo social, ampliam tal conceito para “interacionismo

<sup>1</sup> Ver o quadro completo em Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61).

instrumental”, pois sua proposta de trabalho com os gêneros textuais tem o objetivo de instrumentalizar o aprendiz para que ele possa apreender, em suas relações sociais, as determinações dos contextos e o uso efetivo das unidades linguísticas. As características desse interacionismo são: a) professor visto em um papel fundamental de transformação; b) reconhecimento das relações ensino-aprendizagem e dos diferentes instrumentos que podem permitir a transformação dos comportamentos; c) reconhecimento do lugar social da escola e as relações dos alunos; d) reconhecimento das necessidades e finalidades dos participantes da interação; e) análise das intervenções intencionais dos professores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 48).

Dentro dessa teoria, os autores organizam algumas questões norteadoras para a elaboração de sua proposta de progressão curricular. Para eles, o currículo precisa: a) Fornecer uma visão geral dos objetos e objetivos de ensino; b) Considerar a heterogeneidade dos alunos; c) Antecipar os obstáculos de ensino nos diferentes ciclos; d) Reconhecer as situações de colaboração entre os alunos de um mesmo ciclo com vistas à cooperação mútua; e) Fornecer os instrumentos e as estratégias de intervenção para transformar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos.

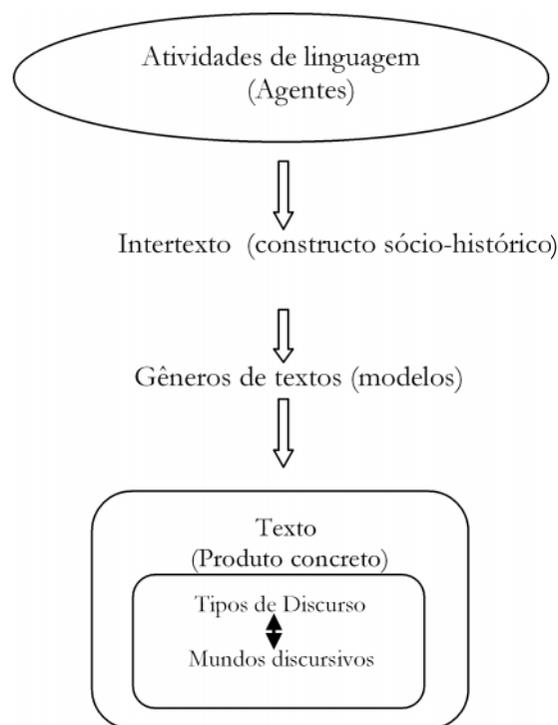
## **1.2 Entendendo a proposta de Bronckart para o ensino de Línguas**

O projeto de interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) para o ensino de línguas/linguagem apresenta uma estreita relação conceitual com a obra de Vygotsky e com autores como Spinoza, Darwin, Hegel, Marx e Engels. As contribuições epistemológicas desses autores vão embasar a afirmação de Bronckart de que não podemos negar a associação entre o caráter social na organização das atividades e a regulação delas por meio da linguagem e do desenvolvimento das capacidades humanas. Essa é uma forma de admitir que o “funcionamento psicológico humano” tem estreita ligação com a “história das interações humanas”, realizadas “nas atividades e nas produções verbais

coletivas”. E, assim, o autor escolhe, como unidades de análise, “a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente” (BRONCKART, 2006, p. 122 e 123).

De acordo com Bronckart, o interacionismo sócio-discursivo propõe, inicialmente, que é preciso partir de uma “análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade”. Depois é necessário observar “a arquitetura interna dos textos”, com o intuito de identificar a função que os “elementos da língua” exercem no texto. Assim se estará analisando a “gênese e o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais”. (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006, p. 39)

O esquema a seguir ilustra os principais temas abordados por Bronckart em seu aparelho nocional. Nele o autor distingue três níveis de análise: as *atividades de linguagem*, os *textos* e os *tipos de discurso*.



**Figura 1** – Aparelho nocional de Bronckart, (1999, p. 149)

As *atividades de linguagem* são entendidas como produtos das coletividades humanas e desenvolvidas nas formações sociodiscursivas. Aqueles que delas participam são chamados de “agentes singulares”. Já os *textos* são conceituados como “formas comunicativas globais e ‘finitas’, ou ainda, como “produtos concretos das ações de linguagem”. Estes, por sua vez, são moldados de acordo com os gêneros construídos sócio-historicamente dentro de um quadro de modelos chamado de “intertexto” (BRONCKART, 1999).

Em sua proposta de *arquitetura textual*, Bronckart estabelece três níveis de análise: infra-estrutura, coerência temática e coerência pragmática. No nível da *infra-estrutura*, o autor reconhece os

seguintes elementos: planejamento geral do conteúdo temático – organização do conjunto temático (resumo); tipos de discursos mobilizados – discurso teórico, narração, discurso interativo, relato interativo; modalidades de articulação – discurso direto dentro da narração; e sequências – modos de planificação de linguagem (fases e subfases da narração).

No nível da *coerência temática*, estão envolvidos os mecanismos de textualização, ou seja, os organizadores textuais – tipos de discursos, fases de uma sequência, fases sintáticas; coesão nominal – introdução de temas/ personagens, estruturas anafóricas de retomada ou continuidade; e coesão verbal – organização temporal – verbos, advérbios. Esses mecanismos são considerados como um nível intermediário responsável pela criação de “séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 1999, p. 122).

No nível da *coerência pragmática* aparecem os *mecanismos enunciativos*. Para o autor, eles são acionados por vozes que se “expressam” no texto por meio de formas pronominais, sintagmas nominais ou frases/ segmentos de frases; pela *modalização*, considerada como representações avaliativas do que está sendo dito, ocorrida na forma de recursos linguísticos como advérbios, tempos verbais, frases impessoais, etc.

Vale ressaltar, ainda, o conceito de *tipos de discurso*, entendido pelo autor como “formas linguísticas que são identificáveis nos textos”, e responsáveis por traduzir os “mundos discursivos”, conceituados pelo autor como “atitudes de locuções”.

[...] (tipos de discurso) são formas linguísticas primeiras, que se construíram com as atitudes enunciativas que traduzem; [...] o uso desses tipos e as reflexões avaliativas feitas sobre os mesmos produziram conhecimentos gerais [...]; esses conhecimentos forneceram, secundariamente, quadros interpretativos que podem ser ‘projetados’ sobre qualquer espécie de produção textual. (BRONCKART, 2006, p. 153)

Para Bronckart existem quatro tipos de mundos discursivos, a saber: *narrar* implicado, *narrar* autônomo, *expor* implicado e *expor* autônomo. Para exprimir esses mundos discursivos na forma de processos da língua, ele identifica quatro tipos de discursos: *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*. (BRONCKART, 2006, p. 151).

Pertencente ao Grupo de Genebra, Bronckart também sugere que sejam construídas ferramentas denominadas de *modelos didáticos* e *seqüências didáticas* como forma de intervenção docente por meio da utilização de gêneros textuais no ensino de línguas.

Nascimento et al. (2007, p. 94) entendem “modelo didático como uma síntese prática que guia as ações do professor-pesquisador e, de outro lado, torna evidente aquilo que pode ser ‘ensinável’ por meio de uma SD (seqüência didática)”. Os elementos ensináveis dos gêneros de textos, baseando-se na proposta de Bronckart (1999), são: as condições de produção do texto, o plano global do texto – infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Esses aspectos estão diretamente relacionados às capacidades de linguagem que serão construídas e/ou desenvolvidas com os alunos (NASCIMENTO, 2004, p. 179), a saber:

- i. As condições de produção relacionam-se às capacidades de ação, pois são explorados os parâmetros do mundo físico – lugar e momento de produção, emissor e receptor – e os parâmetros do mundo sociosubjetivo – o lugar social do texto, a posição social do emissor e receptor e o objetivo do texto;
- ii. A infra-estrutura geral do texto relaciona-se às capacidades discursivas, pois são explorados aspectos como o plano geral, os tipos de discurso e articulações entre eles, e as seqüências linguísticas;
- iii. Os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos referem-se ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas nos textos.

Dessa forma, reunimos tanto as características do contexto quanto às do co-texto dos gêneros textuais, atendendo a uma das

grandes ansiedades quanto ao como sistematizar um trabalho em que gêneros e análise linguística sejam concebidos dentro de uma estreita relação de sentidos, fazendo efetivamente com que os recursos gramaticais estejam a serviço da construção dos textos em suas mais diferentes formas discursivas de apresentação.

## **2 Proposta Metodológica**

Este artigo descreve uma proposta de trabalho com gêneros de textos a ser aplicada na disciplina de Português Instrumental, em duas turmas do Curso Técnico de Edificações, período matutino e noturno, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Apesar de muitas considerações listadas neste texto resultarem de minhas observações em contextos de ensino-aprendizagem anteriores, a pesquisa que aqui se propõe, de início, pode ser admitida como intuitiva e especulativa, considerando que sua realização se dará no 2º semestre de 2009, com previsão de início para 05 de agosto.

Entretanto, ao final do semestre letivo, serão recolhidos os resultados de sua aplicação, utilizando, como instrumentos de pesquisa, a observação e a análise do desenvolvimento das produções orais e escritas a fim de verificar como ocorreu o processo de apropriação dos gêneros textuais por parte dos alunos e como foram mobilizadas as capacidades de linguagem nas produções orais e escritas.

Será aplicado também um questionário com os alunos de ambas as turmas, composto de perguntas do tipo abertas, cujos temas se relacionarão, exclusivamente, sobre o desenvolvimento da disciplina e do desempenho do cursista após a realização das atividades de leitura e produção de textos. Esse instrumento de pesquisa configura-se também como uma auto-avaliação do aluno ao final do semestre letivo.

A pesquisa pode também ser concebida como uma pesquisa-ação, pois se configura como uma pesquisa social, de base empírica, compreendida e efetivada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os

pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2003, p.14).

A escolha dos gêneros de texto que compõem a proposta de progressão a ser apresentada no próximo item foi feita com base em um trabalho empírico desenvolvido com os alunos de dois cursos técnicos: Agrimensura e Edificações, nos dois semestres letivos de 2008.

Alguns textos representativos dos gêneros escolhidos na proposta já foram selecionados e resultam de outras aplicações didáticas efetivadas no curso de Edificações e Agrimensura, mas poderão ser substituídos conforme se fizer necessário, pois novos eventos discursivos no cotidiano social, midiático e escolar poderão estimular outras escolhas.

### **3 Proposta Pedagógica**

#### **3.1 Contextualização do ensino técnico profissionalizante**

A rede federal de educação profissional foi criada em 1909 no Brasil e, dessa data até hoje, muitas mudanças foram implantadas. Tal fenômeno resulta da mobilidade governamental e, por conseguinte, dos objetivos político-ideológicos que definem a reorganização dos programas educacionais. Assim, os cursos de formação profissional foram sofrendo mudanças, estimulados pela demanda tecnológica das empresas e pela natureza dos serviços que não cessam de se transformar pela alta modernidade.

Desde a sua implantação, a instituição – hoje conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso <sup>2</sup> – sempre objetivou, primordialmente, o ensino

---

<sup>2</sup> Os antigos CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica) foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Projeto de Lei nº 177/2008, sancionado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de dezembro de 2008.

profissionalizante, apesar de já ter ofertado o ensino propedêutico de nível médio, no final da década de 90 e primeiros anos de 2000. No entanto, com o Governo Lula, os antigos cursos integrados de nível médio – formação geral e técnica – retornaram com força total e o curso médio propedêutico foi extinto.

A implantação de cursos de nível médio técnico-profissionalizante ocorreu a partir da reforma no ensino, estabelecida pela Lei 5.692/71. Entretanto, como surgiram problemas como infra-estrutura laboratorial para atender às disciplinas de formação técnica, os cursos de tal perfil deixaram de ser ofertados, principalmente pelas instituições cujo foco principal não era a educação profissional, mas sim a educação de nível fundamental e médio propedêutico.

Com a nova LDB, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Propedêutico foi separado da Educação Profissional e, em 1998, o IFMT implantou essa reforma, passando, então a oferecer: Ensino Médio (Educação Propedêutica) e Educação Profissional, com os cursos subsequentes de Nível Técnico das áreas de prestação de serviços, eletro-eletrônica e construção civil.

Os cursos de nível técnico, desde sua implantação, já sofreram algumas mudanças. Com a separação, em 1998, eles foram organizados por semestres letivos, mas logo surgiu outra proposta governamental e eles foram então reformulados de acordo com o regime modular por competência. Todavia, com a criação desse novo sistema educacional em 2001,<sup>3</sup> a instituição vivenciou muitos problemas administrativos, principalmente em relação ao registro acadêmico, e entraves pedagógicos, devido à falta de capacitação teórica e metodológica dos professores. As disciplinas foram transformadas em habilidades, mas, na voz de muitos professores,

---

<sup>3</sup> Esse novo modelo para o ensino técnico foi organizado de acordo com as resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer CNE/CEB número 16/99 e Resolução CNE/CEB número 04/99.

ambas tratavam da “mesma coisa”. Para outros, no entanto, havia diferenças conceituais e práticas em sua aplicação. No final, o regime semestral acabou “vencendo a batalha” e voltou a ser implantado nos cursos. Essas últimas mudanças não ocorreram apenas na grade curricular e no regime de trabalho, mas também no nome do curso-objeto desta pesquisa. De Construções Prediais – como era denominado no regime modular – voltou a receber seu antigo nome – Curso Técnico de Edificações.

Diante dessas constantes mudanças e da ausência de uma pedagogia mais afinada e harmônica entre os dois grandes grupos pedagógicos que atuam na formação técnica – professores do núcleo comum e professores da área técnica – estamos constantemente à procura de novas práticas pedagógicas. E assim, na tentativa de encontrar respostas para a implementação de um trabalho de qualidade para o ensino de línguas, abriu-se um novo caminho teórico e metodológico para nortear as nossas práticas pedagógicas na educação profissional.

### **3.2 A proposta de progressão de gêneros para a educação técnica-profissional**

A proposta que apresento neste artigo será efetivamente implementada no 2º Semestre de 2009, em duas turmas do 1º Semestre Letivo. A disciplina que envolve o ensino de Língua Portuguesa recebe, nesse curso, o nome de Português Instrumental e a sua carga horária é de 40 horas, distribuídas em duas aulas semanais. A expressão *instrumental* exprime o valor que comumente se atribuem ao ensino de línguas nos cursos técnicos – um recurso, uma ferramenta para que o aluno possa conseguir se capacitar e exercer, a *posteriori*, uma função técnica no mercado de trabalho.

Nesse momento, trago à baila o conceito que Dolz e Schneuwly atribuem a gênero: “um mega-instrumento para agir em situações de linguagem”. Entendendo que os gêneros textuais devam se constituir o objeto de ensino de línguas, eles passam a ser concebidos, dessa forma, como instrumentos para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino.

A proposta de tomar os gêneros como objeto foi inicialmente feita para o ensino fundamental, no entanto, necessitamos estendê-la aos demais níveis escolares e, no caso da proposta que faço neste texto, para o curso técnico de Edificações. Considerado de nível pós-médio, esse curso recebe alunos que terminaram o ensino médio em escolas, em sua maioria, públicas estaduais. Muitos alunos também proveem de cursos supletivos ou dos chamados provões para obter os certificados de ensino médio.

Com o retorno do regime semestral, nós, professores do curso, tivemos que reorganizar as ementas das disciplinas. No caso de Português Instrumental, fiz a reformulação no início de 2008 e ela ficou assim constituída:

Ementa do curso Técnico de Edificações
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Língua, fala, norma culta e variantes linguísticas.</li><li>2. Níveis de linguagem e adequação linguística.</li><li>3. Gêneros e tipologias textuais.</li><li>4. Leitura de textos diversos</li><li>5. A gramática no texto: recursos linguísticos na produção escrita.</li><li>6. Gêneros textuais da esfera profissional: relatórios técnicos, exposição oral, manuais de instrução, correspondência comercial</li></ol>

**Quadro 2** – Ementa do Curso Técnico de Edificações

Se tomarmos a proposta pedagógica de Dolz e Schneuwly (2004), organizada em prol da progressão de gêneros, podemos dizer que essa ementa não está adequada. Admitindo que todo processo educacional precisa de um olhar perscrutador para estranhar o corriqueiro e assim revisar o desgastado, é preciso se ancorar nas pesquisas científicas e, neste caso, os estudos linguísticos constituem um importante aliado para atender aos anseios como professora-pesquisadora da área de linguagens.

Ao encontrar algumas respostas na teoria dos Gêneros de Texto, de acordo com o Grupo de Genebra e sua proposta de Didática das Línguas, reconheço ser necessário reorganizar essa

ementa. Por esse motivo, proponho uma progressão de gêneros para o curso em questão, mas a considerando ainda experimental e, portanto, passível de novas reformulações após análise dos resultados obtidos com a aplicação da proposta pedagógica.

Nos semestres letivos de 2008/1 e 2009/2 desenvolvi um trabalho na disciplina de Português Instrumental, nos cursos técnicos de Edificações e Agrimensura, com base na leitura, análise e produção de alguns gêneros textuais com o intuito de atender a um dos principais objetivos da disciplina – a produção de relatórios técnicos – de acordo com a demanda dos professores da área técnica, principalmente da Construção Civil. A maioria desses professores desenvolve atividades práticas em laboratórios ou em aulas de campo e, para avaliar a produtividade dos seus alunos, propõem comumente a escritura de relatórios. Diante dessa prática discursiva exigida no cotidiano dos cursos e com vistas à futura prática profissional desses alunos, a disciplina de Português passou a ser concebida como um meio para que fossem desenvolvidas as habilidades linguístico-textuais para adquirir tal competência discursiva.

Os gêneros textuais escolhidos na disciplina objetivavam o desenvolvimento das características linguístico-discursivas dos tipos de texto <sup>4</sup> que comumente são acionados no gênero relatório técnico. Trabalhamos com alguns gêneros mais simples, como notícia, crônica jornalística, texto didático, artigo de opinião e, é claro, o relatório técnico. Considerando que eles possam ser reutilizados, alguns desses gêneros foram readaptados para esta nova proposta pedagógica, que pretende desenvolver as capacidades de leitura e produção de textos para os alunos atuarem em práticas discursivas da esfera profissional-técnica da construção civil.

---

<sup>4</sup> Quando tal proposta foi aplicada, as escolhas terminológicas ainda se filiavam aos conceitos de gêneros textuais e tipologias textuais de Marcuschi (2002) e Bakhtin (2000).

Algumas das estratégias indicadas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 54) foram atendidas nesta proposta pedagógica, pois os “gêneros e os contextos de produção” foram “adaptados de acordo com as capacidades de linguagem” dos alunos. As etapas, os objetivos, o percurso e o tempo da aprendizagem também foram delimitados de acordo com a carga horária e o perfil profissional do curso. Possíveis intervenções e momentos de colaboração na aprendizagem do grupo discente, principalmente daqueles alunos cujas capacidades de linguagem consideradas pré-requisitos não foram ainda desenvolvidas, poderão ser promovidos durante a realização das atividades. A “avaliação das transformações” também está contemplada ao final da aplicação da proposta.

O quadro a seguir traz a proposta geral a ser aplicada na disciplina de Português Instrumental e foi organizado de acordo com os quadros expostos por Dolz e Schneuwly (2004). No primeiro quadro apresentado pelos autores (2004, p. 60-61), há uma proposta provisória de agrupamento de gêneros; no segundo quadro (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64-65), eles trazem uma proposta de “progressão para o agrupamento de gêneros ‘argumentar’”, aplicável ao nível fundamental de ensino de uma escola suíça francófona.

Aplicação	Duração da sequência didática	Gênero	Agrupamento Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes
1º Bim.	3 h/aulas	Notícia	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
1º Bim.	3 h/aulas	Crônica jornalística	Narrar	Mimeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil
1º Bim.	4 h/aulas	Relato de experiências	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
1º Bim.	6 h/aulas	Manual de instruções	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos
1º Bim.	4 h/aulas	Texto de divulgação científica	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
2º Bim.	6 h/aulas	Artigo de opinião	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
2º Bim.	6 h/aulas	Seminário	Expor saber	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
2º Bim.	8 h/aulas	Relatório Técnico	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo

**Quadro 3** – Progressão de gêneros para o curso técnico de Edificações

Conforme vemos nesse quadro, os gêneros já foram previamente selecionados e a sua escolha seguiu uma ordem crescente, de gêneros aparentemente mais simples, como a notícia e o relato, com vistas à introdução de gêneros mais complexos, como o artigo de opinião e o relatório técnico. Admitimos que a quantidade de gêneros proposta nesse quadro possa ser considerada, à primeira vista, um tanto exagerada para a carga horária da disciplina. Entretanto, considero que os gêneros escolhidos são essenciais para o desenvolvimento das principais capacidades de linguagem necessárias para o aluno aplicar em suas

práticas sócio-discursivas da área profissional que escolheram. Será preciso, para isso, promover atividades extraclasses de pesquisa e produção de textos para cumprirmos os objetivos pretendidos com esse trabalho.

Considerando as capacidades de linguagem a serem construídas e/ou desenvolvidas com os alunos de acordo com a progressão de gêneros apresentada no quadro anterior, agrupamos as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas no quadro 05, mas não as dividimos conforme os gêneros a serem trabalhados, pois, além de muitas delas serem comuns entre os diferentes gêneros, elas podem ser, no percurso de aplicação da proposta, reorganizadas. A distribuição das capacidades de linguagem segue o modelo adotado por Nascimento et al. (2007, p. 100).

Capacidades de linguagem		
Capacidades de Ação	Capacidades Discursivas	Capacidades Linguístico-Discursivas
1. Mobilizar, nos textos apresentados, as representações relativas ao: a) contexto físico: - lugar e momento de produção; - suporte de comunicação; - agente-produtor; - agente-receptor; b) sócio-subjetivo: - lugar social – modo de interação dos textos; - papel social do agente-produtor; - papel social atribuído ao destinatário; - o objetivo/ efeito de sentido a ser produzido ao destinatário; 2. Reconhecer o tema central tratado nos textos; 3. Perceber a polifonia/intertextualidade e constitutiva de todo e qualquer discurso; 4. Identificar a função sócio-interativa dos gêneros trabalhados; 5. Mobilizar o conhecimento de mundo acionado pelos textos.	1. Reconhecer a estruturação discursiva dos textos trabalhados; 2. Identificar as representações relativas às coordenadas gerais dos mundos: - conjunção – EXPOR implicado ou autônomo; - disjunção – NARRAR implicado ou autônomo. 3. Reconhecer os elementos que compõem os gêneros: a) O plano global – distribuição gráfica, elementos composicionais, multimodalidade. b) Os tipos de discurso – discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração; c) Articulações entre os tipos de discurso; d) Sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, script e esquematização. 4. Comparar o padrão comum do gênero com o estilo impresso pelo(s) autor (es) nos textos.	1. Analisar os mecanismos de textualização constitutivos dos textos: a) conexão que permite a progressão temática, a organização geral e as relações entre os tipos de discurso e as sequências linguísticas; b) recursos de coesão nominal, como as anáforas e catáforas pronominais e sintagmáticas; c) recursos de coesão verbal, como tempos verbais e articulação dos elementos de valor temporal. 2. Analisar a adequação da variante linguística ao contexto de produção: - Escolha lexical; - Relações morfossintáticas. 3. Analisar os mecanismos enunciativos que identificam: - posicionamentos enunciativos do textualizador, expositor ou narrador; - vozes do autor, vozes sociais, vozes dos personagens; - modalizações deónticas, lógicas, apreciativas e pragmáticas.

**Quadro 4** – Capacidades de linguagem da progressão dos gêneros

Cada gênero textual requer a organização de uma sequência didática, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2004) e, como afirmam Dolz e Nascimento (2009), “escrever se aprende escrevendo, e a escrita “de verdade” exige tempo e projetos que tenham certa envergadura”. As sequências configuram-se como uma sistematização do trabalho com os gêneros. Nesta proposta pedagógica, elas podem ser admitidas como procedimentos didáticos que objetivam facilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e da apropriação dos gêneros a serem

utilizados em práticas de linguagem do cotidiano midiático, escolar e profissional.

As oito sequências didáticas – notícia, crônica, relato de experiências, manual de instruções, texto de divulgação científica, artigo de opinião, seminário, relatório técnico – serão organizadas em torno de objetivos instrumentais e oficinas de leitura e análise de textos. As atividades reunidas nas sequências didáticas seguem uma orientação adaptada da proposta de Dolz e Schneuwly (2004) e podem ser resumidas conforme o quadro a seguir. Elas poderão orientar-se por duas diferentes estratégias, pois alguns gêneros podem não ser produzidos pelos alunos:

<b>Fase inicial</b>	<b>Oficina 1</b>	<b>Oficina 2</b>	<b>Oficina 3</b>	<b>Fase Final</b>
- Apresentação dos gêneros materializados em textos colhidos pelos alunos em pesquisas extraclasse ou oferecidos pelo professor, para reconhecimento do gênero conforme ele circula socialmente	- Análise dos sentidos produzidos pelos textos e pelos elementos constitutivos das condições de produção	- Análise dos recursos discursivos que estruturam os textos – a arquitetura textual; - Análise dos recursos linguístico-discursivos – marcas de textualização que caracterizam o estilo dos gêneros textuais	- Aplicação de exercícios linguísticos  - Planejamento para a escritura dos textos	-Produção Textual -Revisão e refação dos textos -Produção final
- Apresentação de um problema de comunicação – registrar as atividades práticas das aulas de laboratório de solos e materiais de construção	-Análise de modelos de gêneros – textos produzidos pelos alunos e pelos professores; - Refletir sobre as condições de produção dos gêneros	- Reconhecimento o das características da arquitetura textual dos gêneros; - Análise dos recursos linguístico-discursivos – marcas de textualização que caracterizam o estilo dos gêneros textuais	- Aplicação de exercícios linguísticos  - Planejamento para a escritura dos textos	-Produção Textual -Revisão e refação dos textos, - Produção final

Ressalto, ainda, que alguns gêneros serão utilizados com os alunos no processo de leitura e reconhecimento de suas características arquitetônicas e de textualização; entretanto, não chegaremos à etapa final de produção textual, revisão e produção final, pois consideramos que o gênero “crônica”, por exemplo, não faz parte das práticas de linguagem da formação esperada para o aluno do curso de Edificações. Isso não quer dizer que estejamos desmerecendo esse gênero de características literárias, ou os outros que não serão produzidos também, como o texto de divulgação científica e o manual de instruções. Muito pelo contrário, se assim o fosse, não os incluiríamos na progressão. As atividades de produção desses gêneros não serão realizadas pelo simples fato de que a carga horária da disciplina não permite.

### **Considerações Preliminares**

Como se trata de uma proposta pedagógica que ainda será aplicada, não é possível apresentar conclusões a partir dos resultados obtidos. Sabemos, *a priori*, que, os estudos científicos, pesquisas e experiências de sala de aula que partem de propostas pedagógicas organizadas na forma de progressão de gêneros e de sequências didáticas têm demonstrado resultados efetivos na aprendizagem dos alunos e na construção de capacidades de leitura e de escrita de textos e, assim, atendendo a um dos principais objetivos no ensino de línguas.

Acreditamos que a proposta, ao ser desenvolvida com os alunos, requererá bastante empenho e organização do professor na preparação das oficinas, no conhecimento e no domínio das características dos gêneros, bem como no registro dos resultados obtidos em sala de aula. Tais desafios, ao serem ultrapassados, podem garantir o sucesso do trabalho do professor de línguas.

Após os resultados, esperamos contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de perfil profissional, em especial nos cursos de nível técnico, mas também em uma possível extensão da proposta para os cursos de nível superior tecnológico, a minha próxima atuação como pesquisadora.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952-1953].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKY, Acir Mário et al. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DOLZ, Joaquim; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Minicurso**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., Caxias do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_.; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; GONÇALVES, Adair Vieira; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. Gêneros textuais e ferramentas

didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. **Signum** – Estudos de Linguagem, Londrina, v. 10, n. 2, p. 89-112, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos escolares. São Carlos: Claraluz, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: \_\_\_\_\_.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.