

O USO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nelma Teixeira DA SILVA
(Universidade estadual do Sudoeste da Bahia)
nelmateixeira@yahoo.com.br

Ester Maria Figueiredo SOUZA
(Universidade estadual do Sudoeste da Bahia)
emfsouza@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como objetivos sugerir e experimentar o uso do protótipo didático (ROJO, 2012) como estratégia de organização do ensino de Português a partir da intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário impresso, como uma forma de contribuir para a melhoria do ensino e da prática docente. Procurou-se, nesta pesquisa, focalizar a intervenção didática na sala de aula de Língua Portuguesa, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, por considerarmos relevante para a formação do docente de Língua Portuguesa o conhecimento desta importante ferramenta metodológica que, certamente, contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A proposta foi elaborada a partir de sequências didáticas, considerando a estrutura base de uma sequência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004). Os resultados apontam que como estratégia pedagógica, o protótipo didático, aliado ao trabalho com os gêneros discursivos, é uma ferramenta que se mostrou bastante eficaz no arranjo e organização das aulas de Língua Portuguesa, sendo possível utilizá-lo no planejamento das aulas promovendo a melhoria do ensino.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Protótipo didático.

THE USE OF DIDACTIC PROTOTYPE AS A STRATEGY FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE AS FIRST LANGUAGE

Abstract: This article presents the results of research conducted in a Brazilian school and served as the basis to the dissertation produced for the Professional Master of Arts Program at the State University of Southwest Bahia (UESB). The study presented here is part of the research before mentioned and aimed to suggest and experience the use of didactic prototype (ROJO, 2012) as an organizing strategy to the teaching of Portuguese as first language. This is done by focusing on the intertextuality perceived in printed advertisements as a way to contribute to the improvement of Portuguese teaching. Thus, an attempt was made in this study to

focus on the didactic intervention in a 9th grade class (9th grade - Ensino Fundamental II in Brazil) because we consider the knowledge of this important methodological tool to be relevant to Portuguese Language teacher training. Likewise, it certainly contributes to the development of the students' reading and writing skills. The prototype was developed from didactic sequences, considering the basic structure of a didactic sequence as presented by Schneuwly and Dolz (2004). The results show that as a pedagogical strategy, the didactic prototype, allied to a genre focused pedagogical approach, is a tool that has proven to be quite effective in the organization of Portuguese classes, as it can be used when lesson planning.

Keywords: Didactic Prototype. Discursive Genres. Portuguese Language Teaching.

Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa tem sido comumente pautado em materiais didáticos que se restringem ao impresso. Assim, como uma forma de dinamizar a aula de Português e tornar as práticas de leitura e escrita mais prazerosas e produtivas, tanto para o professor quanto para o aluno, é que escolhemos o protótipo didático como objeto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por considerarmos uma estratégia pedagógica para os multiletramentos eficaz na organização do ensino de Língua Portuguesa, estruturado a partir de sequências didáticas que articulam as ações de linguagem através dos gêneros discursivos.

Na pesquisa, focalizamos o ensino de Língua Portuguesa a partir dos protótipos didáticos, uma ferramenta metodológica proposta por Rojo (2012) que tem como base a Pedagogia dos Multiletramentos. Surgida em 1996 (Cf. ROJO, 2012), a partir das inquietações de um grupo de pesquisadores – New London Group (GNL) – essa pedagogia propõe um novo olhar para a educação contemporânea e para o novo contexto tecnológico em que os alunos estão inseridos, dispendo de meios de acesso à cultura letrada, abrindo espaço para novos letramentos, isto é, textos que abarcam uma multiplicidade de linguagens que requerem novas competências para a sua compreensão, assim como para a sua produção, caracterizando o termo multiletramento. Na perspectiva de Rojo,

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. [Grifo da autora] (ROJO, 2012, p. 13)

É nesse sentido que a autora aponta para o fato de que a escola deve abolir práticas que resultem em exclusão e no não reconhecimento do multiculturalismo, partindo do pressuposto de que, atualmente, as práticas de linguagem são envolvidas por uma multiplicidade semiótica que molda simultaneamente a construção de novos significados. Assim, urge a necessidade de se trabalhar com os multiletramentos na escola, a fim de preparar os alunos para as novas realidades vivenciadas a partir de múltiplas linguagens, identidades e culturas que se interagem nos textos contemporâneos em circulação, seja em linguagem verbal, não verbal, digital, impresso, audiovisual. Dessa forma, para Rojo (2012), os multiletramentos, exigem novas ferramentas de análise crítica pelos sujeitos envolvidos nos processos de interação verbal.

Uma ferramenta para as práticas verbais nos contextos didáticos, é o protótipo didático, sugerido pela autora como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa. Para Rojo (2012, p. 8) os protótipos didáticos podem ser entendidos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Assim, o protótipo didático é composto por muitas linguagens (é multimodal) e exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer sentido no cotidiano do aluno. Além disso, o novo contexto tecnológico em que os alunos estão inseridos exige dos docentes novas práticas de ensinagem que podem ser facilitadas através do uso de novas tecnologias e mídias digitais. Nesse sentido, o protótipo didático faz referência a um modelo preliminar, uma atividade em processo de construção e em fase de experimentação, que tende a assumir o ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado (ROJO, 2012).

Entretanto, Rojo (2012) adverte que não são as características dos “novos” textos (multimodais, hipermidiáticos ou multissemióticos) que desafiam os leitores, mas sim os métodos didáticos no trabalho com a leitura e escrita que não acompanham a demanda da revolução digital. Em estudo anterior, a autora afirmava que “os processos de formação de professores para o uso das novas tecnologias ainda precisam ser bastante aperfeiçoados” (ROJO, 2005, p. 109).

O uso dos protótipos didáticos em sala de aula favorece a integração de gêneros multimodais com a prática pedagógica, desenvolvendo a formação continuada do professor, já que se trata de uma nova estratégia de ensino, voltada para as práticas sociais de leitura e produção de textos a partir de multiletramentos. Assim, considerando a realidade atual das escolas, em que os professores necessitam de novos métodos para dinamizar suas aulas, especialmente as de Língua Portuguesa, é que optamos na pesquisa por trabalhar os gêneros discursivos a partir dos protótipos didáticos. A escola necessita inovar as formas de ensinar e aprender, pois é impossível fechar os olhos para a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto vivenciado pelos alunos, já considerados nativos tecnológicos. Dessa forma, inserir nas aulas ferramentas digitais proporciona aos alunos atividades diversificadas como criar blogs; montar grupos de estudos pelo *facebook* ou fóruns de discussão; criar animações e microvídeos com a ferramenta *moviemaker* e divulgá-los em *sites* como *youtube*; enviar uma carta de solicitação, sugestão ou reclamação ao *site* da prefeitura de sua cidade; realizar uma entrevista; fazer um jornal na escola; criar *podcasts* com os colegas; etc. Essas atividades, além de estimular e concretizar as ações de produções dos alunos (que agora deixam de ser apenas “leitores visuais”) permitem também a participação direta de todos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais, pois

[...] vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27)

Portanto, não faz sentido a escola se limitar apenas ao texto impresso. É necessário que o professor proporcione ao aluno a leitura de variados gêneros, suportes e mídias através de atividades pedagógicas que possibilitem a vivência e o acesso a espaços diferenciados de circulação de textos e de uso das tecnologias digitais.

1. O contexto da pesquisa e a geração dos dados

A pesquisa teve como objetivos sugerir e experimentar uma proposta de intervenção didática no Ensino Fundamental II, a partir do uso do protótipo didático como organizador do ensino de Língua Portuguesa, e como uma forma de contribuir para a melhoria do ensino e da prática docente, tendo como base os gêneros discursivos. Tivemos a pretensão também de, através desta ferramenta, indicar pistas de direcionamento para o trabalho docente em práticas de leitura e escrita a partir do gênero discursivo anúncio publicitário impresso, tomado de uma forma diferente da realizada pelos livros didáticos. Assim, o diálogo entre essa nova ferramenta didática e o trabalho com a intertextualidade foi essencial nesta pesquisa a fim de despertar o docente para a formação protagonista e crítica do aluno. Com relação à escolha metodológica da pesquisa, optamos pelo referencial etnográfico, apoiado na observação participante e na aplicação prática em sala de aula de um protótipo didático previamente elaborado a partir de sequências didáticas, considerando ainda a estrutura base de uma sequência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004).

A questão central que norteou a pesquisa foi: como o trabalho com protótipo didático, utilizado como ferramenta organizadora da aula de Língua Portuguesa a partir da intertextualidade presente no gênero discursivo anúncio publicitário impresso, poderia ajudar o professor a melhorar a sua prática pedagógica e incentivar as habilidades de leitura e escrita do aluno nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II?

Nesse sentido, a intervenção didática realizada com o protótipo de ensino verticalizou-se para o trabalho docente, sugerindo uma possibilidade diferenciada de trabalho com a leitura e a escrita a partir de textos multimodais, demonstrando que é possível trabalhar com leituras de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente de modo mais prazeroso e estimulante para o aluno.

A estratégia protótipo didático utilizada na pesquisa foi composta por cinco sequências didáticas construídas a partir das abordagens de Schneuwly e Dolz sobre como planejar o ensino de gêneros discursivos a partir de sequências didáticas. Para os autores

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar

acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83)

Dessa forma, para os autores, a sequência didática é considerada uma série de atividades progressivas guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção textual dentro do planejamento da aula. Assim, ela se constitui de uma produção inicial feita sobre uma situação de comunicação para orientar o planejamento didático e de atividades que levam os alunos a se confrontarem com os problemas dos gêneros tratados de forma mais particular. Como fechamento, os autores sugerem uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto didático de aula.

Pode-se afirmar que a flexibilidade das sequências didáticas permite um direcionamento no trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Desta forma, o objetivo principal em utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é oportunizar aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do cotidiano com competência. Assim, eles desenvolverão ao longo do trabalho com as sequências didáticas, a escrita, a oralidade, além da possibilidade de adquirirem maior autonomia nas práticas de linguagem.

Nesta perspectiva, ao levar essa estratégia para a sala de aula, buscamos verificar, na prática, como o protótipo didático, elaborado a partir da análise da intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário impresso e tomado como ferramenta de organização do ensino de Língua Portuguesa, poderia favorecer a compreensão desse gênero.

Vale destacar que a execução do protótipo didático não se deu de forma sequencial, ou seja, uma aula após a outra; ocorreu de forma intercalada com outras aulas, pois a professora colaboradora, durante o planejamento e execução da pesquisa, teve autonomia para adequar as atividades do protótipo didático ao planejamento de suas aulas semanais, de acordo com a proposta curricular da escola.

No tocante à produção dos dados, o trabalho de campo foi planejado e realizado com a participação da pesquisadora na sala de aula da professora colaboradora. Como técnica principal, a observação participante das situações de ensino-aprendizagem durante a aplicação do protótipo didático foi registrada em

diário de campo, sendo igualmente utilizado o gravador de áudio para gravar as aulas de Língua Portuguesa que depois foram transcritas e organizadas em cadernos separados para facilitar a análise.

Para dar início à pesquisa, investiu-se no estabelecimento de vínculos entre a pesquisadora e a professora colaboradora para superar possíveis desconfortos e estabelecer parceria, auxiliando-a a estudar e compreender a estratégia protótipo didático para posterior aplicação prática. Para o fortalecimento das relações interpessoais, priorizou-se o diálogo sistemático sobre questões do cotidiano, problemas, dificuldades dos alunos na sala de aula e também no âmbito escolar, questões de políticas públicas para a educação.

A partir desse diálogo, o protótipo didático elaborado pela pesquisadora foi entregue à professora colaboradora com, aproximadamente, dois meses de antecedência da aplicação deste, para que esta se familiarizasse com o objeto da pesquisa. Ao longo desse período, buscamos o pensamento dialético em encontros realizados semanalmente para refletirmos sobre a prática pedagógica à luz das teorias que embasaram a construção do protótipo didático que, posteriormente instrumentalizaram a professora colaboradora a realizar as modificações ou adequações nas aulas e no seu planejamento pedagógico.

Durante a aplicação do protótipo, a técnica da observação participante garantiu uma variedade de leituras das diferentes linguagens utilizadas pelos envolvidos na pesquisa, desde as construções verbais como também as não-verbais (expressões faciais, gestos, tom da voz, linguagem corporal) e outros tipos de interação.

O processo de formação com a professora colaboradora desse privilegiou a formação docente deve ocorrer no próprio espaço escolar, diante de seus dilemas e das mudanças sociais que a escola passa (NÓVOA, 2009). Corroborando com o autor, entendemos que a sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor ao considerar as práticas desde campo como objeto de análise e de qualificação do ensino, além de desenvolver ações que possibilitem a melhoria da aprendizagem. Esta preocupação foi observada no trabalho da professora colaboradora que se mostrou disposta a enfrentar este desafio e os “incômodos” de ser observada e de ter sua aula registrada em áudio.

As ações desenvolvidas pela pesquisadora não tiveram a intenção somente de avaliar a aplicação do PD e a prática da professora colaboradora, mas também discutir, refletir e orientá-la nos trabalhos desenvolvidos.

2. Análise e discussão dos resultados

A análise e a reflexão acerca da prática discursiva pedagógica muito podem ajudar no entendimento do que ocorre em sala de aula. Nesse sentido, a aplicação do protótipo didático privilegiou atividades didáticas com variados recursos midiáticos que ajudaram a professora colaboradora na mediação do conhecimento e proporcionaram aos alunos o contato com diversas modalidades de linguagens e gêneros: vídeos, músicas, biografias, reportagens, *trailers*, curiosidades sobre os textos, tudo isso explorado através de *links* – âncoras para os hipertextos – durante as aulas do PD que foram executadas em diferentes espaços da escola: na sala de vídeo, no laboratório de informática, na sala de aula e também no espaço externo da escola.

A seguir, transcrevemos alguns episódios das aulas de aplicação do protótipo didático para ilustrar as contribuições dessa estratégia para o ensino de Língua Portuguesa. As transcrições foram feitas através de protocolos e levaram em conta a ação pedagógica da professora, partindo das enunciações do seu turno de fala.

Episódio 1

P: O que vocês sabem sobre a minissérie?

A: ++?

P: Alguém assistiu gente?

A1: Tia, a minha mãe não me deixou assistir porque tem sexo.

A2: Professora, eu assisti.

P: E aí A2, o que achou? Conta aí pra quem não assistiu?

A2: Tinha muita traição professora...e morte também...eu só assisti um pouco, não sei como acabou...

Episódio 2

P: Então gente, dentro deste texto [a propaganda] tem outro texto que nós conhecemos, qual é?...Nós conhecemos porque ouvimos muito nos casamentos. Quem sabe qual é?

A: Eu sei é aquele “eu te prometo ser fiel até que a morte nos separe”.

P: Isso mesmo A, é o juramento matrimonial que os noivos falam diante do padre ou do Juiz na hora do casamento, olha aqui no telão [...]

Episódio 3:

P: [...] Esse outro texto aqui que vou mostrar aqui [apontando para os slides] é uma crônica. Nós também já estudamos sobre crônicas, lembra?

A1: Foi aquele texto do homem pelado tia? [risos]

P: Humm, você tá falando do texto de Fernando Sabino “O homem nu”?

A1: [risos] É...

P: Isso mesmo, é um exemplo de crônica, certo? Porque ela fala de coisas do dia a dia, do cotidiano da pessoa que escreve... Agora nós vamos ver aqui uma crônica que faz a intertextualidade com esses textos que acabamos de ver aqui, certo? Quem escreveu essa crônica foi Martha Medeiros.

Nos episódios acima podemos perceber que professora organizou o seu planejamento por meio de gêneros na esfera da oralidade e da escrita, incluindo-os no gênero discursivo aula.

A reflexão sobre a aula de Português, constituída em gênero discursivo, toma como pressupostos teóricos a concepção dialógica do discurso proposta por Bakhtin e as reflexões de Souza (2011) e (2012). Conforme a perspectiva de Bakhtin (1997), a dialogicidade é uma característica essencial e constitutiva da linguagem. Para ele, todo discurso humano é uma rede complexa de inter-relações dialógicas com outros enunciados:

[...] dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 354).

Souza (2012) ao se referir ao conceito de dialogismo bakhtiniano, confere à aula o *status* de gênero discursivo.

Ponto a aula como um evento discursivo organizado por processos de interação vertical e horizontal, no percurso enunciativo dos sujeitos entre si e com o objeto de ensino, sendo possível existir somente com o reconhecimento institucional e cultural dos papéis sociais dos sujeitos, como aluno e professor, e pela intencionalidade de se determinar as práticas discursivas e o percurso enunciativo da aula pela ordem didática do que é ensinar. (SOUZA, 2012, p. 2)

Considerando o evento aula como um cenário de encontro de diferentes discursos, que revela inúmeras intenções, é lícito afirmar que, neste cenário, também ocorram contradiscursos. Neste acontecimento, o fenômeno da aprendizagem surge como uma atividade social de co-construção, resultante das

trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente. A aula como um gênero discursivo transforma-se em um sistema aberto e complexo devido às inúmeras ações de linguagem onde atuam professores e alunos na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Para Souza (2011, p. 8) “um gênero existe quando dois ou mais sujeitos o reconhecem como uma especificidade. É uma unidade de conhecimento que só faz sentido em uma prática social. A aula é um enunciado único e modelado com estrutura e características próprias”. Em virtude disso, Bakhtin (1986) demonstrou que, em qualquer nível de escolarização, a aula define-se muito mais pela pluralidade de posicionamentos do que pela unicidade. Ou seja, a aula não pode mais ser vista como um acontecimento homogêneo devido à diversidade de discursos, marcados por semelhanças e diferenças, e ao elevado grau de interação dialogada ente os participantes, e destes, com o objeto de conhecimento. Assim, a forma como os docentes e discentes fazem a leitura de suas interações, seja aceitando, rejeitando ou refutando suas posições institucionais, os conteúdos de ensino, as ações de linguagem dos interlocutores, tudo isso faz com que a aula seja um espaço aberto para o surgimento de gestos e ações próprios de cada sujeito.

Nos episódios acima fica evidente também a valorização do saber já adquirido pelo aluno (conhecimentos prévios). Atuando como mediadora desse processo de aprendizagem, a professora fornece aos alunos pistas de leitura, compreendidas como chaves para abrir caminhos que ajudem o leitor a entrar no texto na busca de construção de sentidos. Miras (2006) afirma que é graças aos conhecimentos prévios do aluno que este pode fazer uma leitura inicial do novo conteúdo, atribuindo-lhe um primeiro nível de significado para, então, iniciar seu processo de aprendizagem.

Episódio 4

P: Olha gente, tudo o que nós falamos ou escrevemos é porque já ouvimos alguma coisa que faz referência a isso em algum lugar. É pra vocês saberem que tudo está ligado entre si. Deu pra entender? Tiveram coisas aqui dos textos, das imagens que a gente só percebeu a intertextualidade depois que leu os textos. Sabe por que? Porque nós temos dificuldades de leitura, não só do texto, mas também de imagens... Olha, não é só o texto verbal, o texto não verbal, as imagens também constitui intertextualidade. Isso é um apanhado de informações que vão ajudar vocês a ler agora de uma forma clara não só as propagandas, como também qualquer

texto. A partir de agora vamos prestar mais atenção nos detalhes dos textos, das propagandas, do que passa na televisão, vocês vão ver que assim vocês vão entender melhor o que leem.

Este fragmento mostra uma parte da sistematização da aula de Português evidenciando a importância do trabalho com PD, devido à multiplicidade de textos que ele aborda, facilitando a leitura e a compreensão do que está sendo abordado pelo professor.

Para Bakhtin. (BAKHTIN, 1986, p.162). “O texto só ganha vida em contato com outro texto com contexto. Somente nesse ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo entre textos...”

Episódio 5

P: Então gente [...] nós já sabemos o que é uma entrevista, porque já trabalhamos muito esses textos [...] e agora vocês vão se reunir em trio ou quarteto e vão entrevistar pessoas de várias faixas etárias, nas ruas aqui perto da escola e dentro da escola também, e vão gravar essa entrevista no celular ou na câmera digital mesmo. Depois vocês vão passar essa entrevista para o pendrive, editar o vídeo e apresentar para a turma na próxima aula, certo? Quem não tiver computador em casa, faz na casa do colega ou no laboratório de informática aqui da escola.

Diante das novas tecnologias existem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros discursivos, novas formas de ler e de escrever, configurando multiletramentos. Dessa forma, Moran (1997, p. 148) evidencia que

É necessário reinventar a organização escolar com a finalidade de oferecer a todos um aprender mais humano, integral, de forma ética e afetiva, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, metodologias, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões.

Utilizando estratégias como esta, a própria concepção de aula se ressignifica, na medida em que o docente deixa de ter como base a transmissão oral e escrita dos saberes consagrados nos livros didáticos e passa a permear as aulas com múltiplas linguagens. Para Bortoni-Ricardo (2006)

[...] o professor que consegue associar ao seu fazer pedagógico um trabalho de pesquisa, tornando-se um professor pesquisador, estará no caminho de aperfeiçoar-se como professor e de desenvolver uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com seus alunos. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 150)

Na sequência de fragmentos da aula, vejamos o episódio seguinte:

Episódio 6

P: [...] Então... é importante falar também que o leitor, no caso vocês, passe a fazer outras leituras para entender os textos que leem, porque a intertextualidade pode ocorrer com qualquer texto, seja escrito, em áudio, em vídeo... e o texto publicitário, só quem entende é quem tem outras leituras. Quem não lê fica, tipo assim, boiando, como dizem, sem entender nada... Olha, e aí nós temos que nos acostumar a ler mais, a partir de agora nós vamos ler mais.

Neste episódio observamos a preocupação da professora em relação ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos. E, não apenas neste momento, mas o tempo todo. Durante a aplicação da pesquisa, ela fazia questão de enfatizar a necessidade e a importância da prática da leitura de diversos gêneros. Essa preocupação da professora reflete os bons resultados obtidos com a estratégia protótipo didático nas aulas de Português, possibilitando o alcance dos objetivos da pesquisa, especialmente em se tratando da percepção, pelos alunos, através do diálogo entre os textos, da importância da leitura de diferentes gêneros discursivos para a compreensão do contexto em que se estabelece a intertextualidade, e principalmente, para dar subsídio a uma escrita com mais autoria.

Ficou evidente também, nas observações das aulas, que a professora tinha consciência de que ler significa muito mais do que decodificar palavras e frases escritas e impressas – etapa necessária, que pode ser qualificada de funcional – e que a leitura significativa abrange outros processos. Ler é uma negociação de significados. As experiências que o leitor carrega vêm à tona durante o ato da leitura e possibilitam um diálogo com o texto.

Dessa forma, considerando-se, portanto, a importância da competência leitora como requisito primeiro para a maturidade cognitiva dos sujeitos nas mais diversas áreas do saber, o problema principal hoje do professor na sala de aula passa a ser o de elaborar práticas pedagógicas e estratégias de leituras propiciadoras do desenvolvimento desta competência em seus alunos. E, certamente, isso foi possibilitado na pesquisa a partir do momento em que a professora colaboradora colocou em prática as estratégias sugeridas no protótipo didático.

Considerações finais

Pensar em educação pressupõe pensar a formação e a prática docente com qualidade. Para isso, faz-se necessário oferecer as estratégias que servirão de suporte para esse aperfeiçoamento, como se precedeu na pesquisa realizada, ao disponibilizar para uma professora do 9º Ano do Ensino Fundamental o protótipo didático como organizador do ensino de Língua Portuguesa.

Numa perspectiva pedagógica, inserir no planejamento docente esta estratégia, entendida como um instrumento norteador da aula, possibilitou ao professor organizar o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa dentro de um contexto mais prazeroso para o aluno, além de orientar o processo de leitura e produção de textos, aproveitando as tecnologias digitais disponíveis na escola e construindo novas práticas de interação com os textos multimodais.

Tendo em vista as reflexões e as análises realizadas, em relação ao trabalho docente e a estratégia utilizada, os episódios das aulas deixaram evidente que é possível trabalhar a partir do protótipo sequências didáticas que conduzem aos multiletramentos, incorporando uma multiplicidade de mídias e linguagens (“multiplicidade semiótica”). Foi possível a organização e sistematização da aula de português por meio de gêneros na esfera da oralidade, intercalando o gênero discursivo aula com outros gêneros; a utilização de diferentes mídias digitais na intervenção didática, como sugere Rojo (2012). As práticas didáticas favoreceram o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; o modelo de protótipo didático sugerido facilitou a ação didática da professora, direcionando o trabalho docente de forma dinâmica. A professora colaboradora realizou um trabalho diferenciado envolvendo as TICs e textos multimodais de diferentes gêneros para dinamizar a aula e atender as expectativas dos alunos e desenvolveu estratégias de leitura que despertaram, em princípio, a curiosidade e, em seguida, o desejo de ler.

Assim, utilizar o protótipo didático, aliado aos gêneros discursivos, favoreceu o ensino dos conhecimentos linguísticos e textuais necessários para que os sujeitos atuem reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, pois o que, de fato, o aluno deseja do professor hoje é que ele possa conduzir as discussões da sala de aula como um mediador que esteja “atenado” com o mundo do aluno.

No que se refere às habilidades de leitura e escrita dos alunos, a pesquisa mostrou que os alunos compreenderam o conceito de intertextualidade, demonstrando o entendimento através de citações de alguns tipos e mencionando exemplos de textos publicitários em que ocorre a referência intertextual durante suas produções orais e escritas. Ao fazerem referência a outros textos, sejam verbais ou não verbais, os alunos deixaram claro que se apropriaram do sentido de diálogo entre os textos e de como os enunciados são construídos na presença de outros.

Ainda que no texto escrito os alunos tenham se manifestado de forma mais objetiva, nas discussões orais realizadas em sala de aula foram muito mais detalhistas, participando ativamente. Outro ponto a destacar é que mesmo diante de um desempenho de produções modestas, o fato é que a escrita de textos, via intertextualidade, revelou-se mais satisfatório do que as produções livres, elaboradas independente de modelo, tanto em relação à criatividade como à criticidade. Essa constatação feita pela professora colaboradora e pela pesquisadora, ao comparar as produções escritas anteriores à pesquisa e as produções realizadas durante a pesquisa, confirma a hipótese de que o recurso da intertextualidade pode ser uma excelente estratégia no ensino-aprendizagem da produção textual escrita.

O protótipo didático possibilita um modo relevante de introduzir os alunos a situações de comunicação que envolvem diferentes gêneros. Assim, é possível para o professor de Língua Portuguesa trabalhar as habilidades de leitura e escrita do aluno a partir da intertextualidade aliada aos gêneros discursivos, considerando o aluno sujeito de seu próprio dizer e fazer.

Entretanto, uma vez que se trata de uma estratégia pedagógica nova, o protótipo, ao ser inserido na sala de aula, requer do professor tempo e disponibilidade para estudá-lo, elaborá-lo e aplicá-lo. Assim, por mais que a proposta de ensino seja interessante e inovadora, a sua difusão como forma de democratizar o acesso a esses saberes é, sobretudo, uma questão de políticas públicas para a educação que não dependem apenas do professor.

Acreditamos que apenas a teoria pela teoria não consegue atingir maiores proporções no que se refere ao desejo de fazer a diferença no ensino de Língua Portuguesa. É necessário dar visibilidade a essa teoria, ou seja, é preciso aplicá-la, mostrando assim a sua finalidade prática. Por isso, a pesquisa teve essa inquietação

de levar para a sala de aula de Língua Portuguesa esta proposta de ensino – o protótipo didático – para ver como, de fato, ela funcionava na prática. Na análise das aulas e nos resultados ficou evidente que, como estratégia pedagógica, o protótipo didático se mostrou bastante eficaz, sendo possível utilizá-lo na organização do planejamento da aula de Português promovendo a melhoria do ensino. Com isso, este trabalho não pretendeu ser apenas um espaço de teorizações, mas, sobretudo, promover a articulação do saber com o fazer docente.

Considerando a importância da formação continuada para a prática pedagógica do professor, não se pode deixar de mencionar as contribuições deste estudo para a formação do professor enquanto pesquisador. Entendemos que a formação pela pesquisa deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento e socialização profissional do educador que vai impactar diretamente na forma de mediação dos conteúdos e das atividades práticas em sala de aula.

Sendo assim, as reflexões sobre o ensino proporcionadas pelo desenvolvimento da pesquisa no curso de Mestrado Profissional em Letras indicam uma aproximação entre escola e universidade, mudando a perspectiva perpetuada que confere à escola a função de transmissora de conhecimentos. A escola passa a ser, sobretudo, produtiva ao discutir as questões do seu cotidiano com mais autonomia, uma vez que, ao pesquisar, o professor mobiliza ações em torno dos problemas que o circundam e o afligem.

Assim, pensar em mudanças para o ensino da Língua Portuguesa pressupõe que o professor contemple de outra maneira suas próprias ações de linguagem, pois as metodologias praticadas no cotidiano do ensino parecem simples para quem já leciona, mas, para um estudante, um professor recém-formado, não se apresentam da mesma maneira. Assim, o protótipo didático utilizado como estratégia de ensino também é de grande utilidade para capacitar o professor em formação para esse olhar sobre a prática docente, a partir de outro ângulo, e dotá-lo de sensibilidade que lhe permita, de um lado, compreender mais claramente o funcionamento do ensino e, de outro, ser capaz de entender melhor a sistemática que envolve todo o processo de uma aula, mesclando linguagem e práticas sociais.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. E-book. Disponível em <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>> Acesso em 21/04/2014.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

MIRAS, M. **O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. In: COLL, C. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 57-76.

MORAN, J. M. **Como Utilizar a internet na educação**. São Paulo: Revista Ciência da Informação. Vol. 26, nº 2, Maio-Agosto 1997, pág. 146-153.

NÓVOA, A. **Professores: imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo, 2005, p. 184-207.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, I. Firmino. **Cancioneiro popular brasileiro e o conceito de intertextualidade**. Revista Desempenho. Universidade de Brasília. 2005. Disponível em <http://www.faculdadeguararapes.edu.br/site/publicacoes/download/inaldo_edu.pdf> Acesso em 08/08/2014.

SOUZA, E. M. F. **Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso em aula**. In: Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises. Elmo Santos (Org.) Salvador: EDUFBA, 2012, p. 65-87.

_____. **Processos de interação verbal nos cenários discursivos da aula de língua portuguesa**. VI SIGET. UFRN, 2011, p. 1-14. Disponível em <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ester%20Maria%20de%20Figueiredo%20Souza%20\(UESB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ester%20Maria%20de%20Figueiredo%20Souza%20(UESB).pdf)> Acesso em 18/02/2014.

Artigo recebido em: 14 de outubro de 2015

Artigo aprovado em: 15 de junho de 2016

Sobre as autoras:

Nelma Teixeira da Silva é mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2015). Especialista em Educação Especial pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pela Faculdade Internacional de Curitiba. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Internacional de Curitiba. Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia.

Ester Maria Figueiredo Souza possui graduação em Letras Vernáculas pela UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1985), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1996/2003). Pós doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília.