

## O ensino produtivo para formação de falantes proficientes

Renan Marques Isse  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
renanisse18@gmail.com

**RESUMO:** Adotar o uso de gêneros textuais para o ensino de língua é uma forma de demonstrar aos alunos as diferentes manifestações cotidianas de uso da língua em questão. Dessa forma, nossa proposta busca demonstrar como o ensino de leitura e de língua italiana pode se beneficiar com a adoção de gêneros textuais, e, portanto, apresentamos um relato de experiência com base nessa abordagem teórica em específico. A partir da análise de documentos que normatizam o ensino de línguas materna e estrangeiras no país e da contribuição de teóricos que dão suporte ao nosso objetivo, demonstraremos a posição central do gênero textual para o ensino de línguas no Brasil. Nesse sentido, mergulharemos nas contribuições valorosas de Geraldi (1999), Marcuschi (2010) e Travaglia (2009), nesse aspecto vital em que os três autores convergem como proposta para o ensino de língua. Nossa investigação se propõe a indicar caminhos para que o gênero textual, em vias de consolidação de seu papel nas aulas de língua materna na escola, também seja adotado no contexto do ensino de língua estrangeira e desenvolvimento de práticas de leitura, e, portanto, seja mais valorizado nas propostas de materiais didáticos adotados por cursos de língua. Ao contrapor o modo com o qual se ensinava línguas ao modo que defendemos para o ensino produtivo, buscaremos desestruturar o ensino engessado em práticas de metalinguagem, nomenclaturas e identificações de funções linguísticas para privilegiar o ensino produtivo, isto é, aquele que visa à criação e ao desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas do falante. Para ilustrar nossa fala, apresentaremos, também, a metodologia utilizada para o ensino de italiano em uma turma de nível A1-A2, com vias de contemplar o ensino produtivo a partir da leitura e discussões de gêneros jornalísticos escolhidos.

**Palavras-chave:** Ensino Produtivo. Gêneros textuais. Ensino de línguas. Ensino de italiano.

**ABSTRACT:** Adottare l'uso di generi testuali per l'insegnamento di lingue è una forma di dimostrare agli studenti le diverse manifestazioni quotidiane di uso di questa lingua. In questo modo, la nostra proposta prova a dimostrare la maniera in cui l'insegnamento di lettura e di lingua italiana possa essere beneficiato dall'adozione dei generi testuali, e, quindi, presentiamo un rapporto di esperienza basato sul cosiddetto approccio teorico. Partendo dall'analisi dei documenti che standardizzano l'insegnamento di lingue madre e

straniere nel paese e dal contributo di teorici che sostengono il nostro obiettivo, dimostreremo la posizione centrale del genere testuale per l'insegnamento di lingue in Brasile. Per raggiungere il nostro obiettivo, useremo i contributi preziosi di Geraldi (1999), Marcuschi (2010) e Travaglia (2009) nell'aspetto in cui le loro ricerche e pubblicazioni convergono come proposta per l'insegnamento di lingue. La nostra ricerca si propone ad indicare percorsi perché il genere testuale, in fasi di consolidamento del suo ruolo nelle lezioni di lingua madre alla scuola, sia anche utilizzato nel contesto dell'insegnamento di lingua straniera e sviluppo di pratiche di letture, e, pertanto, sia più apprezzato nelle proposte di materiali didattici adottate dai corsi di lingua. Per contrastare il modo con cui si insegnavano le lingue con quello che difendiamo come insegnamento produttivo, proveremo a destrutturare l'insegnamento chiuso nelle pratiche di metalinguaggio, nomenclature e identificazione di funzioni linguistiche per privilegiare quello tipo di insegnamento di lingue che mira alla creazione e allo sviluppo delle competenze e abilità comunicative del parlante. Per illustrare il nostro discorso, presenteremo, anche, la metodologia utilizzata per l'insegnamento di italiano in una classe livello A1-A2 affinché si contempli l'insegnamento produttivo attraverso la lettura e discussione dei generi giornalistici scelti.

**Parole chiave:** Insegnamento produttivo. Generi testuali. Insegnamento di lingue. Insegnamento di italiano.

**ABSTRACT:** Adopting text genres for language teaching is a way to demonstrate students the daily different manifestations of the specific language being used. This way, our proposal aims at demonstrating how reading and Italian language teaching can be benefited from the adoption of text genres, and, thus, we present a case study based on this theoretical approach. From the analysis of native and foreign language teaching normative documents, we demonstrate the central role of text genre for language teaching in Brazil. This way, we dive deep into Geraldi's (1999), Marcuschi's (2010) and Travaglia's (2009) worth contributions, in the point of utmost importance where they all agree as a way to teach language. Our investigation proposes to indicate paths so that the text genre, in consolidation of its role in mother language at school, can also be adopted for foreign languages and reading practices' developments, and, therefore, acquire more value in textbooks adopted by language schools. Comparing the way in which languages were taught in the past to the way we defend for productive teaching, we aim at deconstructing teaching based on metalinguistic practices, naming labels and syntax function identification to privilege productive teaching, that is, practices whose target is developing the speakers' competences and communicative skills. So as to illustrate our text, we will also present the methodology used towards Italian teaching in an A1-A2

group, with the intention to contemplate productive teaching from the reading and discussion of selected journalistic texts' discussion.

**Keywords:** Productive Teaching. Textual genres. Language teaching. Teaching Italian.

## Introdução

Durante muitas décadas, o que vigorava no âmbito do ensino de língua, tanto materna quanto estrangeira, era o forte apreço às regras e noções gramaticais desvinculadas de um suporte que as organizasse. Em outras palavras, não havia a presença de um *texto* para dar coerência à análise das classes gramaticais e funções sintáticas; o ponto de partida para esse estudo era por meio de frases e períodos simples.

Após uma leitura dos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira (Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96), nota-se, claramente que, tanto os dois primeiros documentos normativos, quanto o terceiro, de caráter mais regulador, apresentam informações que vão de encontro à proposta de ensino de metalinguagem, que vigorou e teve prestígio durante algumas décadas na educação brasileira.

Tais documentos priorizam o uso concreto da língua, isto é, que situações em que ela é usada de forma concreta sejam consideradas objeto de partida da aula. No caso de língua estrangeira, apesar de a legislação brasileira adotar o inglês como exigência para a educação básica e o espanhol como segunda língua estrangeira sugerida, a recomendação da BNCC é que as línguas estrangeiras sejam trabalhadas sob a ótica de língua franca, isto é, de modo a contemplar não apenas as manifestações textuais de falantes dos territórios onde a língua se desenvolveu, mas também abordar as produções de sujeitos que utilizam tal idioma como materno em outros territórios. Analogamente, pensando no

ensino de italiano, a ideia não seria somente limitar o escopo à Itália, mas engrandecê-lo, considerando o uso da língua italiana que se faz na Suíça e na Croácia, entre outros países.

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241)

Nossa pesquisa tem a intenção de demonstrar uma outra abordagem que visa privilegiar o ensino de línguas adicionais de modo produtivo, isto é, de modo a capacitar o aluno, enquanto sujeito criador de seus próprios enunciados, para que ele tenha autonomia e liberdade de uso linguístico. Nesse sentido, apresentaremos um relato próprio de experiência sobre práticas docentes envolvendo o ensino de italiano na modalidade *online*. Centralizamos as nossas sequências didáticas e práticas pedagógicas escolhidas nos gêneros textuais em suas mais diversas formas e manifestações.

### **1. Metalinguagem ou gêneros: o centro da aula de línguas**

Substantivos e adjetivos. Vozes e aspectos verbais. Termos acessórios, essenciais e integrantes da oração. Adjuntos e complementos. Apostos. Ensinar o aluno a categorizar termos de uma frase é ensiná-lo a língua em questão? Por muito tempo a escola básica privilegiou o ensino de língua a partir da conceituação e classificação de termos e elementos gramaticais de forma descontextualizada, isto é, sem o seu suporte abrangente, coerente e significativo: o *texto*. Muitas vezes o professor de línguas se limitava a pegar uma frase, escrevê-la no quadro e dissecar seus elementos constitutivos à luz de suas respectivas categorizações metalinguísticas.

A pesquisa de Vânia Dutra, Magda Fernandes, Darcília Simões e Maria Teresa Tedesco (1999), quatro distintas professoras de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fornece subsídios para

validar o ponto central dessa argumentação: o ensino de línguas precisa ser aplicado partindo de um viés produtivo. Segundo as autoras, a gramática deveria ser olhada apenas como um suporte para suscitar um melhor desempenho linguístico dos alunos, no sentido de ajudá-los a se expressar com mais clareza e com o pleno domínio da língua padrão nas situações em que esta se fizer mandatória. (DUTRA et al, 1999).

As autoras apontam que as escolas defendiam um ensino gramaticalista que se atentava somente à gramática da frase e excluía os textos de sua análise, o que reforça a ideia de que a interação linguística era posta em detrimento de uma visão contempladora da metalinguagem. Uma das hipóteses que as autoras levantam é o fato de o aluno já ser fluente na modalidade oral, uma vez que se trata de sua língua materna, mas essa linha de pensamento não é sempre precisa. (DUTRA et al, 1999).

Um outro alicerce que suporta o uso de gêneros textuais como base para o ensino de língua portuguesa vem de Marcos Bagno (2015). O linguista brasileiro aponta que

Para romper o círculo vicioso do preconceito linguístico no ponto em que temos mais poder para atacá-lo - a prática de ensino -, precisamos rever toda uma série de "velhas opiniões formadas" que ainda dominam nossa maneira de ver nosso próprio trabalho. (BAGNO, 2015, p. 170).

Nesse sentido, Bagno (2015) se refere à prática de ensino voltada para a metalinguagem. Ele indica que os métodos de ensino de língua no Brasil visam à formação de professores de português, uma vez que se ensina o apego à gramática normativa e seus elementos constitutivos. Na sua visão de ensino de língua, entretanto, não há outro modo de se conceber o ensino de língua materna senão a partir do ensino da leitura e da escrita.

A dinâmica do funcionamento desse modelo de aula de língua é evidente: ao se privilegiar o ensino e domínio da metalinguagem, o aspecto comunicativo proposto pela leitura, interpretação e produção de gêneros é posto em detrimento. Maria Teresa Tedesco (2012), com clareza, defende que o fracasso

escolar – e isso inclui os altos níveis de evasão e repetência – é uma métrica que deve ser considerada em sua relação intrínseca com a incapacidade da escola em priorizar a formação de estudantes que sejam proficientes tanto no domínio da leitura quanto no da escrita, ao longo dos anos da educação básica.

A questão do fracasso escolar é tema recorrente nas críticas que se fazem sobre o itinerário formativo do estudante ao longo dos anos escolares. Já no início dos anos 2000, Magda Soares (2002) indica que os altos índices de repetência e evasão escolar dizem respeito à dificuldade de permanência na escola. Ano após ano, inúmeros alunos abandonam os estudos por uma série de motivos: necessidade de se inserir no mercado de trabalho, escassez de políticas públicas voltadas para a educação, estratégias de ensino-aprendizagem inadequadas, entre outras.

Em “Concepções de linguagem e ensino de português”, João Wanderley Geraldi (1999) aponta como fator crucial para a “crise do sistema educacional brasileiro” o “baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita” (GERALDI, 1999, p. 39). O autor insiste, ao longo da sua exposição, que a dificuldade que os alunos incorrem para organizar um texto claro, coeso e articulado é uma forma de indicar que a linguagem, e, sobretudo, o seu ensino, fracassou.

Apesar do ranço de muitas destas afirmações e dos equívocos de algumas explicações que têm sido dadas aos fatos, é necessário reconhecer neles um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas (GERALDI, 1999, p. 39).

Todos os autores até aqui apresentados convergem em um ponto de vista cruel: o ensino de metalinguagem não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, e, além disso, tem contribuído bastante para aumentar os níveis de evasão escolar. Nesse sentido, fez-se necessário revisitar o modo como as aulas de Língua Portuguesa vêm sendo ministradas e propor uma tentativa de atualizá-las, de modo a privilegiar o

desempenho do estudante enquanto falante de uma língua em que ele não dá conta de comunicar-se proficientemente.

Devemos deixar claro de antemão que a nossa proposta não visa à completa exclusão da gramática e de suas regras da aula de línguas, afinal consideramos as linguagens como entidades vivas, plurais e, sobretudo, situacionais. Essas últimas definições indicam alguns aspectos interessantes. Ao considerar a linguagem viva, essa perspectiva indica que se trata de um sistema mutável, ou seja, que se permite sofrer atualizações ao longo dos anos. Tal evidência corrobora a ideia de que os seres humanos não se comunicam com a mesma linguagem desde os primórdios.

A pluralidade linguística demonstra e valida a existência de diversos níveis daquela língua; há a norma culta, os dialetos, os regionalismos, as variantes de maior ou menor prestígio, a língua formal/informal, e todas essas modalidades possuem o seu local de uso, ou seja, as línguas são usadas produtivamente de acordo com a situação em que o falante se encontra.

Ao desprezar completamente a gramática de suas práticas educacionais, a escola acaba por negar ao aluno a possibilidade de dominar uma vertente da linguagem que o possibilitaria ascender social e profissionalmente no mercado de trabalho ou proceder com seus estudos posteriores, uma vez que a norma culta padrão da língua possui circulação mais recomendada em ambientes formais de trabalho ou no meio acadêmico. Nossa proposta, portanto, encontra seu local nas práticas de ensino de língua que visam à validação de todos os níveis de linguagem. Desse modo, concentramos e direcionamos nossos esforços à colocação dos gêneros textuais como elemento nuclear do ensino de língua.

Ao considerar os gêneros como o centro do ensino de língua, o professor e a escola conseguem contemplar a linguagem em sua situação real de uso, ou seja, ensina-se o idioma de forma mais concreta ao reforçar que os estudantes

conseguem ver aqueles enunciados apresentados sendo utilizados em situações cotidianas.

Os gêneros textuais seguem uma premissa de funcionamento sociodiscursiva, visto que sua função é prover o falante com repertórios práticos de utilização da linguagem. Nesse sentido, defender o ensino a partir dos gêneros textuais significa afastar a aula de língua da abstração da gramática, de suas regras e de sua metalinguagem, e aproximá-la de interações discursivas reais que os falantes de determinada língua fazem para efetivar a comunicação.

A autonomia de uso que o falante pode demonstrar ao comunicar-se e ler em gêneros discursivos é um dos aspectos que o linguista russo Mikhail Bakhtin (2016, p. 12) aponta como característica distintiva dos gêneros:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos)

Bakhtin (2016) salienta que a heterogeneidade dos gêneros abarca a concepção plural das suas manifestações tão logo eles conseguem se desenvolver e se tornar recorrentes nas manifestações da língua. Nesse aspecto, a criatividade humana também é responsável pela pluralidade dos gêneros discursivos, uma vez que novos enunciados se criam em todo momento.

No que diz respeito à diversidade e à riqueza dos gêneros, não se fala apenas da sua estrutura formal, mas também do uso da língua. Há gêneros que requerem o uso de uma variante em detrimento de outra, e isso indica o caráter plural e situacional da língua. Em algumas situações, o mesmo gênero pode permitir variantes de língua diferentes. Tomemos por exemplo o gênero *e-mail*. Ao escrever uma mensagem eletrônica para um amigo de longa data, naturalmente a comunicação dar-se-á mais informalmente, com menos apreço às regras gramaticais estritas que caracterizam o uso da norma culta. Quando se escreve um *e-mail* para apresentar informações ao diretor da sua empresa, por

outro lado, o uso da língua deve seguir a norma culta. O que suscita a diferença entre as variantes de língua nesses dois casos apresentados é a situacionalidade. Nesse sentido, demonstra-se que o aspecto situacional dos gêneros textuais é uma característica que reforça a sua utilização em sala de aula com vias de demonstrar a noção de pluralidade da língua e, também, de validar as práticas orais que os estudantes fazem fora dos muros da escola.

Sobre um ensino de língua que vise à adequação das normas de acordo com o gênero textual praticado, é necessário ressaltar, novamente, o prestígio que a norma culta padrão possui nas comunidades linguísticas. Nesse sentido, uma visão muito limitante da apresentação de gêneros que optem por excluir a norma culta de sala de aula resulta em não apresentar aquela que talvez seja a única oportunidade que o aluno possui de ver a norma culta em circulação. Em certas situações comunicativas, dominar a norma culta é um passe-livre para o falante adquirir prestígio e *status* na comunidade de que faz parte. (GERALDI, 1999; SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2012).

Segundo Geraldi (1999, p. 42)

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.

Ensinar língua sob a ótica dos gêneros textuais é uma proposta baseada na situação de uso, cujo objetivo primeiro é, segundo Travaglia (2009) desenvolver as competências comunicativas do falante, de modo que ele possa transitar por todas as situações discursivas de forma proficiente e autônoma.

Luiz Antônio Marcuschi (2010) também considera a forte ligação dos gêneros com a realidade sociocultural dos falantes como o caráter principal dos gêneros como objeto de ensino. Na sua concepção, os gêneros textuais são “eventos textuais altamente *maleáveis, dinâmicos e plásticos*. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 19. Grifos nossos).

Atentos à caracterização feita por Marcuschi (2010), faz-se necessário desdobrá-la em seguida. A maleabilidade diz respeito à liberdade de circulação que os gêneros possuem. Um exemplo preciso do caráter maleável dos gêneros textuais é aquele já apresentado sobre o tipo de linguagem que se usa. Muitos gêneros possuem características formais não precisas, ou seja, podem transitar livremente entre o formal e o informal, entre a norma culta e as normas populares. Esse indício reforça, também, o seu viés dinâmico. Já o lado plástico diz respeito ao estilo e à abertura para marcas de autoria que prestigiem o lado criativo e proficiente do uso da linguagem que o falante faz.

Defender o ensino de língua a partir dos gêneros textuais é, portanto, validar a tese de que as variações linguísticas coexistem e adaptam-se de acordo com a situação comunicativa em que elas se fazem presente. Nesse aspecto, centralizar os gêneros como objeto de partida do ensino de línguas – materna ou estrangeiras – significa indicar aos alunos como os falantes se expressam, visto que os gêneros são construções sociais, e, portanto, só ganham prestígio de acordo com o uso que se faz deles, e popularidade, a partir da frequência com a qual são utilizados.

### **1. O ensino de italiano no programa Línguas para a Comunidade – LICOM**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme apresentado no início desta exposição, possui a língua inglesa como língua estrangeira de circulação obrigatória na Educação Básica. Além dela, recomenda-se que a segunda língua estrangeira durante o Ensino Médio seja preferencialmente o espanhol. Nesse contexto, a circulação do italiano na educação pública brasileira é limitada a algumas instituições exclusivas. A circulação da língua italiana é maior no Ensino Superior, nas faculdades de Letras com dupla habilitação. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o curso é ofertado pelas três principais

universidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Além das instituições de ensino superior, o ensino de italiano acontece com mais frequência em cursos privados de idiomas, que adotam uma metodologia própria de acordo com a instituição de ensino, ou em aulas particulares, nas quais o professor é o encarregado da elaboração e planejamento das aulas de forma autônoma.

Paolo Balboni (2002), grande estudioso da didática italiana, defende que existem três metas que devem ser atingidas pelo professor de língua estrangeira: aculturação, socialização e autopromoção. Nesse sentido, ainda que Balboni não indique abertamente essa definição, torna-se notório que os três pilares que constituem sua ideia de didática de ensino convergem com a proposta de uso dos gêneros textuais.

Aculturação e socialização, nesse aspecto, indicam práticas docentes que favoreçam tanto a aquisição, o respeito e a compreensão da cultura que envolve a língua estrangeira em questão, quanto a possibilidade de este aprendiz comunicar-se com seus pares na língua-alvo. Dessa forma, os gêneros textuais se apresentam como objeto imprescindível para o ensino, uma vez que ao apresentar situações reais de uso de língua e contemplar as diversas variações linguísticas existentes, os textos permitem que haja uma melhor leitura e aprendizado dos elementos constitutivos daquela cultura.

Tão logo o estudante esteja capacitado a compreender essas nuances culturais e interagir com uma gama maior de falantes, de forma autônoma e proficiente, a terceira meta proposta por Balboni é atingida. Nesse sentido, podemos compreender a autopromoção por dois prismas distintos.

Pensar a autopromoção como capacitação linguística dos estudantes é algo que a lei brasileira (LDB) e a BNCC indicam como finalidade do aprendizado. Dessa forma, reforça-se que a proposta didática aqui apresentada não visa à

exclusão completa da gramática da aula de língua estrangeira, afinal dominar a norma culta da língua, ainda hoje, é uma maneira de alcançar a promoção nos estudos subsequentes, como defende a LDB.

Por outro lado, Balboni (2002) indica que atingir a autopromoção é, também, capacitar os estudantes de modo que estes consigam ler o mundo de forma abrangente. Em outras palavras, o autor considera que a maneira como a realidade humana se apresenta deve ser lida e interpretada, com vistas que o estudante consiga compreender o mundo que o rodeia.

O diálogo com Paulo Freire (1989) se faz visível. A leitura, na sua concepção, é vista como aquilo que resulta da interação entre conhecimento de mundo e linguagem. Dessa forma, tanto Freire (1989) quanto Balboni (2002) concordam que compreender o mundo é imprescindível para que o sujeito tenha autonomia e se comporte ativamente frente às situações de interação. Nesse sentido, reforçamos que a prática didática que toma os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino de língua estrangeira contempla as três metas de Balboni e promovem a compreensão, de forma mais abrangente, das relações entre língua e realidade.

A aplicação prática do relato desenvolver-se-á a partir da experiência obtida no programa Línguas para a Comunidade - Licom, oriundo de um programa de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) voltado para socializar o conhecimento produzido dentro dos muros da Universidade com a comunidade interna ou externa. O programa em questão oferece aulas de línguas estrangeiras ministradas por estudantes da própria universidade, com a finalidade de capacitá-los para a prática docente e aproximar a teoria aprendida à prática de ensino em sala de aula. O programa possui diversos projetos sob sua tutela, cada qual atendendo a um público-alvo específico.

O Projeto Línguas para a Comunidade – PLIC – é um desses projetos que pertencem ao programa de extensão. No PLIC, os idiomas disponíveis no Instituto de Letras são ensinados aos alunos da comunidade escolar pelos estudantes-bolsistas. Cada idioma possui autonomia para propor sua organização em módulos, níveis e projetos pedagógicos. O curso de italiano, por exemplo, trabalha com quatro módulos regulares, que levam o aluno do nível A1 ao A2, e o módulo de conversação, mais livre, cujo objetivo é aperfeiçoar os conteúdos apresentados nas quatro etapas anteriores com direcionamento para a prática oral dos estudantes.

Ao trabalhar o segundo módulo da língua italiana com uma turma heterogênea, de idades, formações acadêmico-culturais e objetivos distintos, tomamos por pressuposto teórico a tese já defendida ao longo das páginas anteriores desse capítulo: a centralidade do ensino de línguas a partir dos gêneros textuais, visando à obtenção do que se define como ensino produtivo. Para tanto, dividimos as quinze semanas de duração do curso de acordo com o currículo proposto pela ementa do módulo, que se destina às unidades 4, 5 e 6 do livro didático *L'italiano all'università* (2013) para orientação quanto ao conteúdo que deve ser trabalhado, e tomamos a liberdade de buscar e elaborar materiais adicionais, com intenção de privilegiar o aluno como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, a partir daquele conteúdo proposto no livro didático, buscamos materiais que o contemplassem de forma comunicativa, isto é, em que ele fosse apresentado por um gênero textual específico, de modo que o aluno, a partir da leitura, pudesse compreender, primeiramente, a intenção comunicativa daquele texto e qual a importância daquele conteúdo na proposta de comunicação apresentada no gênero.

Os materiais didáticos de cursos de idiomas se voltam muito para o ensino de gramática e as aplicações práticas na forma de exercícios de fixação. Em se tratando de um nível ainda iniciante no processo de aprendizagem do idioma,

as unidades trabalhadas apresentavam, quase que predominantemente, diálogos como gênero textual. Nossa proposta de ensino vai ao encontro do que defendem Caprara e Mordente (2006), no que diz respeito à crítica das autoras sobre o modo como se organizam os materiais didáticos. Em suas palavras,

[...] A maioria dos textos encontrados nos livros didáticos para ensino da língua estrangeira não são satisfatórios, porque, por exemplo, o propósito autêntico e informativo da leitura é abordado, mimetizado pelos recursos que devem ser trabalhados para melhorar a precisão da língua. Os textos são construídos e modificados não para dizer algo interessante, mas para apresentar inúmeros exemplos gramaticais, sendo esses os verdadeiros objetivos da unidade didática. Desse modo, o estudante se interessa menos por aquilo que lê, porque não há nada novo para descobrir naquilo que lê.<sup>1</sup> (CAPRARA, MORDENTE, 2006, p. 72).

Naturalmente, no material didático adotado, faziam-se presentes os conteúdos gramaticais que o livro se propunha a apresentar; a nossa visão de ensino produtivo, contudo, urgia que mais gêneros fossem apresentados, para que os alunos pudessem se deparar com uma maior variedade de situações de uso de língua. Nesse sentido, nossa escolha recaiu sobre os gêneros jornalísticos – anúncios de emprego, notícias e relatos. A circulação cotidiana facilitada de tais gêneros, além de uma estrutura dimensional e linguística variável e da multiplicidade de temáticas disponíveis, foi convidativa para pensá-los como base da nossa metodologia de trabalho.

A sequência didática que nos orientou do início ao fim do semestre partiu de uma análise linguística e dimensional dos textos escolhidos. Iniciamos por aqueles de menor tamanho e complexidade idiomática – anúncio de emprego e imagens – até chegarmos àqueles mais longos e de dificuldade de compreensão levemente maior – notícias e relatos variados.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa. [...] La maggioranza dei testi trovati nei libri didattici per l'insegnamento della lingua straniera non sono soddisfacenti, perché, ad esempio, il proposito autentico e informativo della lettura è ricoperto, mimetizzato dagli espedienti che si dovranno adoperare per migliorare la correttezza della lingua. I testi sono costruiti e modificati non per dire qualcosa di interessante, ma per presentare numerosi esempi grammaticali, essendo questi i veri obiettivi dell'unità didattica. In questo modo vien meno l'interesse dello studente per quello che legge, perché in quello che legge non c'è niente di nuovo da scoprire.

Propondo uma retomada do tema discutido no módulo anterior – as profissões –, os alunos puderam, a partir de discussões sobre anúncios de emprego, verificar noções pertinentes ao gênero, como vocabulário específico, características formais e a organização do gênero enquanto estrutura textual. Nesse sentido, após a leitura compartilhada de uma coletânea de anúncios escolhidos e disponibilizados previamente, eles puderam perceber a intenção comunicativa do texto, o que indica um grau avançado de compreensão textual dentro daquele gênero específico.

Apresentamos também as candidaturas àquelas vagas específicas que foram descritas e analisadas pelos alunos na primeira aula. Nesse sentido, a leitura e a discussão se pautaram na brevidade do texto e na limitação às informações solicitadas pela vaga. Os alunos puderam perceber, a partir dos dois lados do gênero *anúncio* que o uso da língua pode ser mais formal, no caso de uma empresa mais tradicional e reconhecida, ou informal, no caso de uma *start-up* ou de uma companhia de tecnologia mais moderna.

A partir desse momento, os alunos verificaram que os dois níveis de língua apresentados coexistem e não se excluem como a escola tradicional apresentava. Valorizar e reconhecer as variantes linguísticas é um processo enriquecedor e agregador, uma vez que valida as diversas formas de comunicação que se dão entre os falantes de uma língua.

Dando seguimento à proposta didática, partimos para o uso de notícias, privilegiando aquelas de maior circulação nas situações cotidianas. Para tanto, utilizamos um texto sobre normas de circulação nas diferentes localidades italianas durante a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) e quais as atividades os membros daquela localidade podem efetuar.

Ao trazer para a aula um assunto de preocupação global, os alunos traçaram paralelos entre as regiões da Itália e os bairros e municípios em que moram. O texto escolhido, apesar de mais longo, foi de fácil leitura, pois as

informações estavam apresentadas de forma simples e clara, bastando ao leitor apenas decodificar o sistema linguístico para obter as informações necessárias. Durante o desenvolvimento de atividades orais, contudo, foi solicitado que cada estudante apresentasse um ponto de convergência entre a região italiana descrita e o local onde ele mora, com intenção de maximizar a compreensão do texto lido ao aproximá-lo da experiência de mundo do estudante em questão.

Apesar de em um primeiro momento o texto suscitar uma simples localização de informações que pode não contribuir muito para o processo de ensino-aprendizagem de um idioma, as atividades orais propostas reforçaram o caráter contributivo da leitura, pois, ao aproximar o objeto lido à realidade do aluno, novos elementos e leituras são considerados para elaboração do discurso. Essa é a base do ensino produtivo que propomos como justificativa para a defesa do uso de gêneros como centro da aula de línguas: fornecer ao aluno subsídios para que ele próprio construa o seu discurso, tomando por base o viés plural da língua.

Para contemplar o grande apreço que o brasileiro, em geral, apresenta pelo futebol, apresentamos uma imagem em que a *Torino Football Club*, time italiano, lança uma camisa verde em alusão à Associação Chapecoense de Futebol. No uniforme esportivo, pode-se ver a frase *Uniti dal destino*. A proposta do trabalho com essa imagem foi fazer uma busca à bagagem cultural e às leituras prévias dos alunos, ao relembrar o trágico acidente aéreo que a equipe brasileira sofreu em 2016. Os estudantes puderam aproximar a leitura do texto apresentado ao fato de que a equipe italiana também sofrera um acidente aéreo, em 1949, que dizimara toda a tripulação a bordo, incluindo os jogadores da equipe italiana. Outra forma de aproximar a leitura, que eles apresentaram foi com relação à cor verde, na camisa comemorativa da Torino. Visto que essa cor não faz parte do uniforme oficial da equipe italiana, os alunos argumentaram se tratar de uma forma de homenagem, como indica a frase apresentada na imagem.

Para encerrar as propostas complementares de leitura do semestre, apresentamos uma notícia de um *site* especializado em esporte sobre o grande mal-entendido ocasionado pelos jogadores da *Juventus*, ao realizarem uma festa privada durante o período de isolamento obrigatório apontado pela cidade de Turim. Nesse sentido, além de propor discussões sobre a notícia lida, buscamos também que os estudantes contemplassem esse texto àqueles discutidos anteriormente sobre a pandemia do novo Coronavírus e que aludissem aos comportamentos verificados em seu país por parte de pessoas públicas e, portanto, ídolos e formadores de opinião.

O nosso trabalho com os gêneros textuais foi dividido em duas etapas. Os textos eram enviados previamente aos estudantes, de modo que eles fizessem uma primeira leitura por conta própria, sem que houvesse pressão ou demais inquietações que atrapalham o desenvolvimento do estudo. Dessa forma, eles poderiam elucidar dúvidas de vocabulário com o auxílio de dicionários ou de pesquisas na internet. Após essa primeira leitura individual, partimos para uma leitura conjunta, em que cada aluno leu uma parte dos textos, de modo a dirimir eventuais dificuldades de pronúncia, prosódia ou entonação.

Durante esse momento, algumas perguntas conceituais foram feitas, de modo a verificar a compreensão dos estudantes naqueles parágrafos que liam. Essas perguntas podem dizer respeito à interpretação feita sobre o trecho lido ou até mesmo algo voltado para a produção de enunciados a partir daquele que suscitou o questionamento. Dessa forma, propusemos que os estudantes, por meio de paráfrases ou simples reformulações frasais, pudessem expressar aquilo que foi dito com suas próprias palavras.

Finalizada essa segunda etapa da leitura, partimos para a discussão sobre aquilo que foi lido. Nesse momento, trabalhamos questões pertinentes a cada gênero, como modo de organização do discurso, diferença entre fato e opinião do autor, quais momentos do texto permitem a inferência de informações e

contribuição de conhecimentos prévios, entre outras questões sobre o ensino e desenvolvimento da leitura. Conseguimos, portanto, desenvolver tanto a oralidade quanto as estratégias de leitura com essa etapa da aula.

Naturalmente, cada texto escolhido diz respeito a um elemento chave do conteúdo programático do livro didático adotado pelo curso. Dessa forma, a partir da leitura e da constatação de como aquele aspecto gramatical funciona dentro do texto, os alunos, de forma indutiva, conseguiram compreender o seu uso e suas particularidades. Quando não, contaram com a ajuda do professor-regente para sanar dúvidas adicionais. Com isso, demonstramos que, apesar de não concentrarmos nossas práticas docentes em memorização de regras e aplicação de conceitos gramaticais, o ensino da gramática não é abandonado totalmente. Em nossa concepção pedagógica, a gramática precisa ser apresentada de forma contextualizada, para que o estudante consiga compreendê-la como algo concreto, e não como um conceito abstrato.

Ao final da exposição, para reforçar o caráter produtivo do ensino em que nos apoiamos, retomamos os gêneros textuais e suas particularidades para solicitar que os alunos finalizem a unidade didática que lhes foi apresentada com a produção de um texto, naquele mesmo gênero, tomando o tema dos textos como ponto de partida para expressar sua criação livre. Novamente, essa prática reitera a produtividade do ensino, pois a partir de uma análise e demonstração do funcionamento e da organização do gênero em questão, os alunos receberam meios para que, autônoma e livremente, pudessem formular seus próprios enunciados.

### **Considerações finais**

Escolhidos minuciosamente de modo que um complementasse o outro, os gêneros textuais trabalhados com a turma deram conta de desenvolver as estratégias de leitura dos alunos, a fim de contemplar as suas competências leitoras. A proposta, no entanto, não se resumiu à leitura de textos.

Seguindo o pensamento de Geraldi (2011), em que o ensino de línguas deve se manifestar em torno de três pontos – análise linguística, produção textual e compreensão de leitura – o primeiro ponto apresentado foi contemplado durante a comparação de uso da língua nos gêneros vistos. O conteúdo gramatical efetivamente proposto pelo livro didático adotado pode ser contextualizado e discutido à luz dos textos que lhe dava suporte.

A proposta escolhida deu conta de abordar as competências a serem desenvolvidas em uma aula de língua: produção e compreensão de textos. Ao propor uma discussão em grupo sobre as impressões da leitura e as relações apresentadas no tópico anterior, os alunos precisaram sair de seu local de conforto e socializar suas impressões. Nesse modo, ao externalizarem as leituras e inferências feitas, a oralidade dos alunos teve espaço para se desenvolver através da produção de textos orais.

A produção de textos escritos, por sua vez, foi assinalada de modo a contemplar sempre o gênero trabalhado em cada etapa do semestre. Dessa forma, os alunos conseguiram colocar em prática não apenas a discussão oral sobre aqueles gêneros, ao externalizarem as leituras, discutirem-nas entre si e apresentarem suas inferências, mas também puderam produzir textos naqueles gêneros específicos. Nesse sentido, os alunos se colocaram como sujeitos produtores de enunciados em língua estrangeira de forma autônoma, criativa e competente.

E durante esse processo, as atividades de análise linguística aconteceram naturalmente, sem uma grande fixação à metalinguagem. Ao comentar as produções textuais dos alunos, o professor pode pontuar questões acerca do uso de certos conceitos gramaticais tomando por base o texto produzido. É mister indicar que as potencialidades do uso da língua, considerando uma prática docente que busque a sua valorização segundo uma ótica não artificial,

são muito mais desenvolvidas quando há uma efetiva troca entre o eu que produz o texto e o tu que interage com o texto produzido.

Além disso, ensinar línguas partindo dos gêneros textuais é também uma escolha política, pois considera o caráter heterogêneo não apenas da língua ensinada, mas, sobretudo, da sociedade que a utiliza.

Retomamos Bagno (2015) para salientar que a língua é uma entidade viva, mutável e em movimento constante, ao contrário da visão que vem apresentada na gramática normativa. O dinamismo apontado como uma das características-chave da língua, portanto, adapta-se perfeitamente ao ensino produtivo baseado nos gêneros textuais, pois, como já foi dito, eles também são flexíveis a mudanças e capazes de abrigar e representar com exatidão as modificações que a língua sofre ao longo dos anos.

Com base no que foi exposto ao longo das páginas desse capítulo, reforçamos a pertinência de se planejar atividades voltadas ao ensino de língua estrangeira pautadas nos gêneros textuais. Ficou evidente que um bom planejamento e execução das etapas pode, de fato, favorecer o desenvolvimento das competências de domínio linguístico de forma abrangente, produtora e, sobretudo, bem próxima à realidade discursivo-enunciativa do estudante, pois ele conseguirá criar enunciados cuja circulação e validação pela sociedade é real.

### **Referências**

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALBONI, Paolo. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018.

CAPRARA, Loredana; MORDENTE, Olga Alejandra. Italiano a São Paulo: língua materna, étnica, o língua straniera da imparare e da insegnare? Come insegnarla?. *Revista de Italianística*, [S. l.], n. 13, p. 61-78, 2006.

DUTRA, Vânia; FERNANDES, Magda; SIMÕES, Darcilia; ABREU, Maria Teresa. A gramática e a compreensão de textos. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy (org.). *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de reprodução*. Pelotas: Educat, 1999, p. 145-163.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Prática da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 2011.

LA GRASSA, Matteo. *L'italiano all'università 1*. Roma: Edilingua, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcilia (org.). *Língua portuguesa e ensino: Reflexões e Propostas Sobre a Prática Pedagógica*. São Paulo: Factash EditorA, 2012. p. 231-245.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.