

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Alessandro Cirillo Menchon

**A Educação Linguística e o Português Brasileiro para fins específicos no
ensino médio-técnico**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2024

Alessandro Cirillo Menchon

A Educação Linguística e o Português Brasileiro para fins específicos no ensino médio-técnico

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma.

SÃO PAULO

2024

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma – PUC-SP

Prof. Dr. Cassiano Butti – PUC-SP

Profa. Dra. Marilena Zanon - UNIP

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

AGRADECIMENTOS

É com muito orgulho e satisfação que escrevo estas palavras, para agradecer a todos os familiares, professores e amigos que me apoiaram a realizar este sonho, que há anos, desde a minha formação inicial na Licenciatura Plena em Letras, tenho desejado. Agradeço a Deus, primeiramente, pela vida e por conduzir meu percurso como educador nessa jornada.

A toda minha família, especialmente ao Michel, por compreender a importância deste estudo e a necessidade de concretizá-lo, respeitando, assim, minhas ausências. Por me dar a mão, sendo um grande companheiro, e respeitar minhas escolhas. À minha mãe, Wânia, por sempre acreditar em mim no prosseguimento de uma vida acadêmica, por me amar incondicionalmente e ser, com muita humildade, uma batalhadora e grande aprendiz da vida. Agradeço muito a minha tia Ana, que sempre enxergou capacidade e força em minhas atitudes, incentivando-me a jamais desistir de um sonho. Ao meu amigo e mestre, Diretor Jonas, que me ensinou muito sobre como ter uma conduta séria e respeitosa no ambiente de trabalho, por meio da busca constante de formação continuada e clareza das ações executadas, numa Gestão Democrática e Participativa, tendo visão pedagógica e estratégica no processo de ensino e aprendizagem.

Um agradecimento especial, com todo o meu amor e gratidão, a minha tia, amiga e irmã Rosana (in **memorian**), que nos deixou há pouco tempo, infelizmente, mais uma vítima da pandemia de Covid-19, e que tanto fez por mim ao longo da sua vida.

Agradeço imensamente à minha orientadora Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma, por todo conhecimento compartilhado, por todas as orientações e por todo amor com que se dedica ao ato de ensinar e aprender. Aos professores doutores Cassiano Butti e Marilena Zanon, que gentilmente aceitaram compor a minha banca examinadora. Sou muita grato por todas as contribuições recebidas.

Também menciono o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP (GPEDuLing), cujos integrantes, do qual faço parte como membro, demonstram grande envolvimento nos estudos de pesquisa, objetivando encontrar meios de levar a educação linguística para as práticas escolares.

RESUMO

Esta dissertação situa-se na linha de pesquisa “Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa”, do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e trata do ensino de leitura e produção de textos com abrangência em fins específicos, sob a perspectiva da Educação Linguística. A abordagem consiste na renovação da prática docente por meio de um ensino de língua materna voltado para o trabalho interdisciplinar, preocupado com o planejamento, a avaliação e o desempenho da competência comunicativa dos estudantes de ensino médio-técnico. A pesquisa torna-se relevante uma vez que busca renovar a prática do professor, aqui nomeado como ensinante-aprendente, no sentido de salientar que o docente também aprende com os discentes, que assume aulas sem muitas vezes ter obtido os conhecimentos mais adequados para esse nível de formação. O trabalho justifica-se uma vez que pretende auxiliar o professor de português brasileiro para fins específicos no ensino médio-técnico a desenvolver com afinco sua tarefa, tendo em vista pôr em prática atitudes e estratégias capazes de colocar os sujeitos da aprendizagem em posição central, assegurando um curso de qualidade, formando cidadãos críticos e aptos a desenvolverem suas funções, por meio de um efetivo trabalho com a linguagem. Assim, a pesquisa busca a tentativa de apresentar proposta de aplicação de ensino de língua portuguesa no contexto escolar e profissional, por meio do trabalho voltado ao estudo e emprego de gêneros textuais semiolinguísticos, oportunizando, assim, um trabalho crítico e reflexivo de ensino-aprendizagem. A pesquisa está embasada nos pressupostos e nas metodologias da Educação Linguística, da leitura e produção de textos por meio dos gêneros textuais, da linguística textual, a fim de propor práticas metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio-Técnico; busca o foco na comunicação, um ensino centrado no aprendiz e no incentivo à prática de leitura e produção de textos pertinentes à área escolhida. Ao final, apresentam-se sequências didáticas, orientadas pela educação linguística, em que professores e alunos fazem parte de um processo de construção do ensinar e do saber, por meio de categorias de análise que norteiam esse percurso. A dissertação explora a prática docente por meio de uma abordagem que busca proporcionar um efetivo trabalho de formação do professor que atua no ensino do português brasileiro com finalidade específica, buscando melhorar a sua prática pedagógica, obtendo, assim, êxito no desenvolvimento de suas aulas, ressaltando a importância da leitura na vida social e profissional do estudante, neste trabalho, aprendente-ensinante, a fim de enfatizar o papel ativo do aluno, pois, ao mesmo tempo que aprende, também ensina, independentemente da área escolhida. Dessa forma, este estudo objetiva refletir sobre a abordagem do ensino de português brasileiro para fins específicos ancorada na perspectiva da Educação Linguística, de modo a apresentar e discutir proposta de ensino eficaz ao professor, ensinante-aprendente, formado em Letras, que atua em cursos de ensino médio integrado ao técnico.

Palavras-chave: Educação Linguística. Português para fins específicos. formação docente. leitura e produção de textos. ensino médio-técnico.

ABSTRACT

This Dissertation is located in the line of research “Reading, writing and teaching Portuguese Language”, of the Postgraduate Program of the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), and deals with the teaching of reading and production of texts with coverage in specific purposes, from the perspective of Linguistic Education. The approach consists of renewing teaching practice through mother tongue teaching focused on interdisciplinary work, concerned with the planning, evaluation and performance of the communicative competence of secondary-technical education students. The research becomes relevant as it seeks to renew the teacher’s practice, here named as a teacher-learner, in order to highlight that the teacher also learns from the students, who take on classes without often having obtained the most appropriate knowledge for this purpose level of training. The work is justified as it aims to help the Brazilian Portuguese teacher for specific purposes in secondary-technical education to diligently develop his/her task, with a view to putting into practice attitudes and strategies capable of placing the subjects of learning in a central position, a quality course is ensured, training critical citizens capable of carrying out their functions, through effective work with language. Therefore, the research seeks the attempt to present proposal for the application of Portuguese language teaching in the school and professional context, through work focused on the study and use of semiolinguistic textual genres, providing opportunities for critical and reflective teaching-learning work. The research is based on the assumptions and methodologies of Linguistic Education, reading and production of texts through textual genres, textual linguistics, in order to propose methodological practices for Portuguese Language classes in Secondary-Technical Education; It seeks to focus on communication, learner-centered teaching and encouraging the practice of reading and producing texts relevant to the chosen area. At the end, didactic sequences are presented, guided by linguistic education, in which teachers and students are part of a process of building teaching and knowledge, through categories of analysis that guide this path. The dissertation explores teaching practice through an approach that seeks to provide effective training work for teachers who work in teaching Brazilian Portuguese with a specific purpose, seeking to improve their pedagogical practice, thus achieving success in the development of these classes, highlighting the importance of reading in the social and professional life of the student, in this work, learner-teacher, in order to emphasize the active role of the student, because, at the same time as he/she learns, he/she also teaches, regardless of the chosen area. Thus, this study aims to reflect on the approach to teaching Brazilian Portuguese for specific purposes anchored in the perspective of Linguistic Education, in order to present and discuss effective teaching proposal for the teacher, teacher-learner, trained in Language, who works in high school courses integrated with technical education.

Keywords: Linguistic Education. Portuguese for specific purposes. teacher training, reading and text production. secondary-technical education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ApEn – Aprendente-ensinante

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EL – Educação Linguística

EnAp – Ensinante-aprendente

GPEDuLing - Grupo de Pesquisa em Educação Linguística

LT – Linguística Textual

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SD – Sequência Didática

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE BASE	15
1.1. O GPeduLing – Grupo de pesquisa em educação linguística	15
1.2. Educação Linguística: um fazer em construção	18
1.3. Reflexão sobre a linguagem e o português brasileiro	26
1.4. O ensino de língua materna para fins específicos	30
CAPÍTULO 2 – OS GÊNEROS TEXTUAIS, A LEITURA E A ESCRITA PARA FINS ESPECÍFICOS	35
2.1. Gêneros textuais no ensino do português brasileiro.....	35
2.2. A competência leitora: concepção e estratégias	42
2.2.1. As concepções de leitura nos séculos XX e XXI	43
2.2.2. As estratégias de leitura no ensino do português brasileiro	46
2.3. A competência escritora: relações entre o gênero e o contexto	51
2.3.1. A produção escrita no século XXI	52
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA FINS ESPECÍFICOS POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	57
3.1. O ensino médio-técnico voltado ao eixo tecnológico gestão e negócios ..	58
3.2. Sequência didática: conceito e proposta à luz dos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly	59
3.3. Análise de necessidades: atividade compatível com a finalidade do curso.	65
3.3.1. Apresentação de modelo aplicado e desenvolvimento da sequência didática.	65
3.4. Estudo de caso: o foco em contextos da vida real	77
3.5. Relatório de visita técnica: os mecanismos do discurso como prática social	95
CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, cujo tema é o ensino de leitura e a produção de textos para fins específicos no ensino médio-técnico, consiste na renovação da prática docente, por meio de uma proposta interdisciplinar, que visa a atitudes e estratégias na formação de professores de Língua Portuguesa que atuam nesse contexto. Ela está ancorada na perspectiva da Educação Linguística, norteadora dos estudos voltados ao desenvolvimento da competência comunicativa dos ensinantes-aprendentes e aprendentes-ensinantes. De acordo com Palma e Turazza (2014, p.9):

As expressões aprendente-ensinante e ensinante-aprendente são usadas para se referirem respectivamente ao aluno e ao professor. O objetivo dessa substituição é enfatizar o papel ativo do aluno, que é responsável por seu aprender e, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina. Do mesmo modo, ao se referir ao professor com a expressão ensinante-aprendente, salienta-se que o docente também aprende com os discentes. (Palma, Turazza, 2014, p.9).

Baseia-se, também, nos documentos oficiais da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, atualizada em 2021; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 2000; e, principalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. A proposta está situada na linha de pesquisa **Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa**, do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma.

Cabe ressaltar, ainda, que a educação linguística trabalhada aqui é norteada por pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPEDuLing), da PUC-SP, do qual a orientadora desta Dissertação é líder, focalizadas na análise linguística, uma alternativa ao ensino tradicional de língua materna. O trabalho tem como ponto de partida a pesquisa do grupo, de que também o pesquisador deste trabalho faz parte. O GPEDuLing compreende a necessidade de transformação no modo com que o ensino do português brasileiro é tratado nas instituições escolares, públicas e privadas, além de atentar para a motivação tanto do professor, ensinante-aprendente, quanto do aluno, aprendente-ensinante, a fim de tornarem-se autônomos no processo de ensino e de aprendizagem.

A escolha do tema visa a auxiliar o professor de português brasileiro para fins específicos, atuante no ensino-médio técnico profissionalizante ou ensino técnico de

nível médio modular, que assume aulas sem muitas vezes ter obtido os conhecimentos mais adequados para esse nível de formação. O trabalho justifica-se uma vez que pretender propiciar a esse docente desenvolver com afinco sua tarefa, por meio de atitudes e estratégias capazes de colocar os sujeitos da aprendizagem em posição central, assegurando um curso de qualidade, formando cidadãos críticos e aptos a desenvolverem suas funções por meio de um efetivo trabalho com a linguagem.

A Educação Linguística (EL) concebe a educação como um processo em constante desenvolvimento. Nesse sentido, a EL é apreendida sob duas perspectivas: como um campo de estudos linguísticos, em que o ensino de língua materna é objeto de investigação e reflexão, e como um processo de ensino e de aprendizagem que intenciona tornar o estudante “poliglota na própria língua”, conforme a lição de Bechara (1985).

Diante disso, a EL visa ao aperfeiçoamento do ApEn no domínio de diversas competências linguísticas, fundamentais ao seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional, afinal a linguagem e a língua estarão presentes durante toda a vida social do indivíduo. Para que isso ocorra, o EnAp precisa estar engajado na aquisição de conhecimentos pedagógicos e linguísticos que buscam melhorar o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, aspecto sobre o qual a EL também se debruça. A EL constrói sua proposta de ensino e de aprendizagem por meio de pedagogias, entendidas como modos de organizar metodologicamente os conteúdos a serem trabalhados como necessários ao domínio do Português Brasileiro. Entre essas pedagogias, esta proposta abrange as pedagogias da leitura e da escrita, focalizadas por meio de gêneros textuais semiolinguísticos pertinentes à área escolhida pelos aprendentes-ensinantes e seus respectivos conteúdos.

Nesse percurso, o ensino da língua enfatiza o olhar no texto como produto e como processo de diferentes e variadas práticas discursivas humanas, além de reconstruir o objeto de aprendizagem da língua materna em uma perspectiva interdisciplinar. Portanto, evidencia-se a necessidade de o EnAp dominar conhecimentos multifacetados para desenvolver a Pedagogia da leitura e da escrita em suas aulas, ou seja, uma prática fundamentada nos textos por meio de uma abordagem interdisciplinar. Pode-se entender, de fato, que seus estudos são direcionados para a formação do EnAp para além do campo dos estudos da

linguagem. Com isso, a EL, delimitada nas pedagogias da leitura e da escrita, propõe mudanças no que tange à concepção de professor, que é reflexivo, orientador, mediador, pesquisador, transmutado, de fato, em ensinante-aprendente.

A pesquisa revisita, também, o ensino de língua portuguesa para fins específicos, pois centraliza seus objetivos na formação do professor de português brasileiro no ensino médio-técnico, o professor transmutado, de fato, em ensinante-aprendente. Com isso, este trabalho visa a apresentar uma proposta de aplicação de ensino de língua portuguesa para fins específicos focalizada na comunicação e na interação, tendo em vista um ensino centrado no aprendente-ensinante e no incentivo à prática de leitura e produção de textos pertinentes à área escolhida por ele. Assim, enfatiza o trabalho com a língua em uso e com a variação linguística, além de destacar o ensino da língua na perspectiva da adequação e da inadequação, em função de diferentes situações comunicativas, e não do erro.

Diante da relevância dada ao ensino médio profissionalizante no Brasil, o chamado Ensino Médio Integrado ao Técnico (médio-técnico), nas instituições públicas, precisamente, nos diferentes eixos tecnológicos como Gestão e Negócios (Administração, Secretariado, Logística), Controles Industriais (Eletrônica, Eletromecânica), Saúde (Segurança do Trabalho), dentre tantos outros, em contraste com a notável deterioração da escola pública, muitas vezes, em péssimas condições físicas, salas superlotadas e professores mal remunerados e mal formados. Tem-se presenciado uma educação que se prolifera com promessas de ensino de qualidade, preocupados apenas em alcançar níveis de “competitividade”, nas disputas do mercado de trabalho, no qual o que importa é ter um diploma.

Dito isso, o olhar positivo para a implantação da ciência linguística no Brasil possibilita profundas transformações, uma vez que favorece a criação de condições para o letramento contínuo e ininterrupto dos aprendentes-ensinantes, isto é, para o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Logo, este trabalho entende a EL e os estudos baseados na pesquisa com a língua viva em suas múltiplas variedades, somados aos estudos referentes ao Português para fins específicos como sendo as teorias que melhor se aplicam a esse ensino médio-técnico.

Como objetos de estudo, são analisados três gêneros textuais, por meio de sequências didáticas, uma vez que asseguram as práticas dialógicas de linguagem e representam a oportunidade de agir, de forma apropriada, nas inúmeras práticas

sociais. A escolha das atividades para análise concentra-se nos critérios pensados pelo GPEDuLing num modelo de análise linguística articulada de modo a operacionalizar as pedagogias da leitura e da escrita.

Sendo assim, as perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação são:

1. Para que se ensina português brasileiro no ensino médio-técnico?
2. De que modo a Educação Linguística contribui no processo de ensino e de aprendizagem de leitura e produção textual para fins específicos?
3. Como o ensinante-aprendente de português brasileiro para fins específicos pode contribuir na formação do aprendente-ensinante de nível médio-técnico, por meio de uma clara concepção e ação de sua prática?
4. Que recursos e/ou estratégias o aprendente-ensinante deve dominar para tornar-se um leitor e produtor de texto proficiente?

Para responder a tais perguntas, a pesquisa se direciona a partir de teóricos da Educação Linguística: Bechara (1985), Lomas, Osoro, Tusón (2003), Bagno e Rangel (2005), Palma e Turazza (2014, 2012); autoras que tratam do ensino de português para fins específicos: Marquesi (1996), Passarelli (2004), Torres (2005), Cintra (1995, 1996, 2008); e estudiosos dos gêneros textuais, da leitura e da escrita sob um paradigma cognitivista-sócio-interacional: Orlandi (1987), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bazerman (2005), Figueiredo (2005), Saveli (2007), Solé (2007, 2009), Oliveira (2010), Marcuschi (2008, 2011), Kleiman (2013, 2014), Fiorin (2014), Koch (2015), Van Dijk (2017), e Antunes (2021).

Este estudo tem por objetivo geral refletir sobre a abordagem do ensino de português brasileiro para fins específicos, sob a luz da EL, de modo a apresentar e discutir uma proposta de ensino eficaz, voltada para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos ApEn, tendo em vista o professor, ensinante-aprendente, formado em Letras, que atua em um curso de nível médio-técnico. Assim, a dissertação propõe desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- Propor um trabalho voltado à articulação de teoria e prática por meio de estratégias utilizadas por leitores e produtores críticos de textos específicos à área de estudo e atuação.
- Utilizar a língua como produto da atuação recíproca entre o ensinante/aprendente e o contexto em que se inserem.

- Desenvolver com o docente estratégias de aprendizagem pensadas nas tomadas de decisões com conteúdo e metodologias ativas, as sequências didáticas, baseados nas razões para aprender.
- Caracterizar o ensino de gêneros textuais específicos da área de Gestão e Negócios para análise do processo de melhoria no desenvolvimento das aulas.

O presente estudo está organizado em 3 capítulos: o **primeiro** trata da Educação Linguística e os pressupostos teóricos de base, apresenta o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP (GPEDuLing), além de refletir sobre a linguagem e o português brasileiro e o ensino de português para fins específicos. No **segundo**, são abordados os gêneros textuais, bem como a concepção de leitura e suas estratégias no ensino do português brasileiro, além da competência escritora e o enfoque dado à produção escrita no século XXI, destacando a importância de uma prática pedagógica que contemple a aprendizagem significativa. O **terceiro** capítulo propõe a análise de três gêneros textuais estudados e aplicados no ensino médio-técnico, integrados às disciplinas da base técnica presentes na organização curricular proposta, oportunizando a interdisciplinaridade para a compreensão global desses textos, sob uma perspectiva da EL, bem como apresenta propostas de sequências didáticas, cujo objetivo é resgatar os conhecimentos científicos tratados ao longo desta pesquisa e realizar uma proposta metodológica condizente com as práticas de análise linguística. Nessa acepção, Palma e Turazza (2014, p. 58) afirmam: “(...) é na relação teoria-prática que o fazer pedagógico se concretiza, acompanhado de metodologias ativas que levam a mudanças no processo de ensino e de aprendizagem.”

Com este trabalho, busca-se, portanto, unir teoria e prática para o desenvolvimento de metodologias que proponham o repensar do papel do educador-mediador, sensibilizando-o para uma mudança de postura diante da diversidade linguística e oferecendo-lhe uma base sólida que privilegie o conhecimento dos pressupostos da educação linguística, a fim de formar leitores e produtores de textos competentes, capazes de atuar socialmente de forma crítica e reflexiva, ampliando seu olhar sobre a leitura e a escrita, bem como perceber que é pela linguagem que se constrói e reconstrói a realidade, a linguagem integrada à sociedade.

Por fim, na Conclusão, o trabalho resgata o contexto da pesquisa, o tema e a sua pertinência, além de se constatar como os objetivos geral e específicos foram

alcançados. Retomam-se, também, as perguntas norteadoras desta Dissertação, bem como a metodologia aplicada e os resultados atingidos. Com isso, a pesquisa favorece a autonomia do ensinante-aprendente, ao contribuir com a prática docente com vistas a melhoria da leitura e produção de textos dos aprendentes-ensinantes nesse nível de formação, além de apontar caminhos a serem percorridos por futuros pesquisadores interessados na área.

1. A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE BASE

Este capítulo trata dos estudos sobre Educação Linguística, suporte teórico que norteia o ensino de língua materna. Nessa perspectiva, apresenta pesquisas de autores renomados que contemplam as dimensões linguística e pedagógica. Pretende, ainda, revisitar o ensino de língua portuguesa para fins específicos, uma vez que o trabalho tem o foco na formação do professor de português brasileiro no ensino médio-técnico. Assim, com essas correlações teóricas, tem-se a base adequada para um efetivo trabalho de formação do professor que atua no ensino do português com uma finalidade específica, a fim de articular teoria e prática.

Neste capítulo serão resgatados estudiosos como Lomas, Osoro, Tusón (2003), Bagno e Rangel (2005), Palma e Turazza (2014; 2012), que trazem subsídios teóricos que enfatizam o quão relevante é a Educação Linguística (doravante, EL) na formação dos Ensinantes-Aprendentes e dos Aprendentes-Ensinantes, (doravante EnAp e ApEn), na prática docente. Conforme Palma e Turazza (2014, p.9):

As expressões aprendente-ensinante e ensinante-aprendente são usadas para se referirem respectivamente ao aluno e ao professor. O objetivo dessa substituição é enfatizar o papel ativo do aluno, que é responsável por seu aprender e, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina. Do mesmo modo, ao se referir ao professor com a expressão ensinante-aprendente, salienta-se que o docente também aprende com os discentes. (Palma; Turazza, 2014, p. 9)

Os itens seguintes versarão sobre a formação do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística da PUC-SP (GPEDuLing), de aspectos teóricos sobre Educação Linguística, de uma reflexão sobre a linguagem e o português brasileiro e, por último, sobre o ensino de língua materna para fins específicos, foco desta Dissertação de Mestrado.

1.1. O GPEDuLing- Grupo de Pesquisa em Educação Linguística

A Educação Linguística vem sendo discutida e pensada no contexto educacional e linguístico da PUC-SP há muito tempo. O Grupo reflete sobre a educação linguística e seu papel na formação do professor e as contribuições de Palma e Turazza (2012; 2014) são fundamentais para a sua constituição. É importante destacar que, desde 2008, o Grupo está registrado no CNPq. Antes, (1999 a 2003),

com o título de Linguística Funcional, de 2004 a 2007, *Grupo de Pesquisa em Educação Linguística* (GPEDulin) e, hoje, GPEDuling, na ativa há 15 anos. De lá para cá, os participantes – professores da PUC-SP, de outras universidades e, alguns deles, atuantes na Educação Básica – se debruçam para a produção de conhecimentos sobre o tema em questão: Para que se ensina a língua portuguesa na Escola?

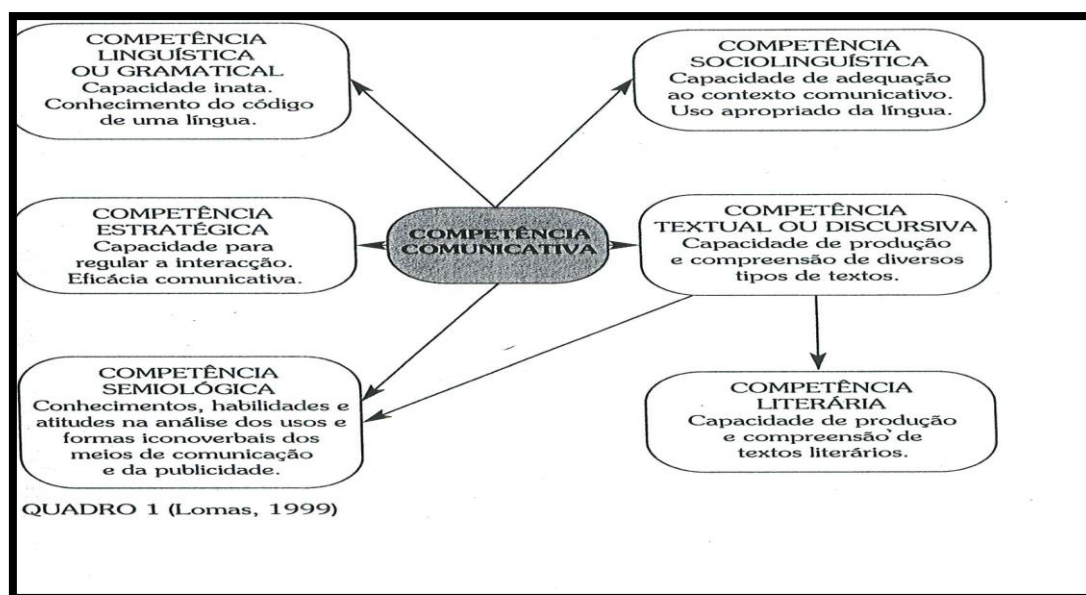
Em 2020, o GPEDuling iniciou o *Ciclo de Mesas-Redondas*, tendo contado com a participação de professores/pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. No ano seguinte (2021), o formato foi alterado para JORNADA, composta por Mesas-Redondas e pesquisadores das diversas regiões brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, cujo objetivo era o de conhecer as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas, no que diz respeito à Educação Linguística, visando a unir esforços para uma interlocução entre os participantes, além de discutir propostas e sugestões de planos de ação para a prática efetiva da análise linguística na Educação Básica e Superior. Em 2022, a Jornada contou com Conferência Internacional, ministrada pelo professor doutor Carlos Lomas, da Universidade de Oviedo (Espanha) e os minicursos que contemplaram as pedagogias previstas na Educação Linguística. Em 2023, o Evento trouxe a pesquisadora italiana, professora doutora Francesca Galina, da *Università degli Studio di Pisa/Giscel-Itália* e a professora doutora Eliana Dias, da Universidade Federal de Uberlândia-MG, que discorreu sobre *o ensino do léxico no ambiente escolar*, além de Minicursos.

Os temas abordados em todos esses encontros fizeram emergir reflexões importantes para o entendimento das ocorrências da língua em situações concretas de usos e os efeitos de sentido que provocam em cada situação específica de comunicação. O GPEDuling se reúne a cada 15 dias visando a preparar material aos professores de escolas municipais, estaduais e particulares, que estão à frente no Ensino Básico, visando a apresentar diretrizes a esses profissionais que têm uma árdua missão: tentar “formar o poliglota na própria língua” (Bechara, 1985), tendo como seu eixo articulador: a competência comunicativa. É importante resgatar a concepção de Bagno (2002, p. 15), quanto à Educação Linguística. Para ele,

(...) é um processo de desenvolvimento da competência comunicativa que se inicia, de modo informal, logo após o nascimento da criança e que prossegue, formalmente, na escola a partir da Educação Infantil. Estendendo-se ao longo do processo de escolarização e perpassando ainda a formação continuada no exercício profissional (Bagno, 2002, p. 15).

Para complementar a concepção de Bagno, que vem ao encontro do eixo articulador, apresenta-se a seguir, o quadro de autoria de Lomas (2003), sobre a Competência Comunicativa:

Quadro 1 – A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA



O autor esclarece a competência comunicativa de forma representativa na ilustração, visto que auxilia ao usuário da língua a produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados nas diversas situações específicas com as quais irá se deparar na vida em sociedade, utilizando os enunciados da língua em situações reais de comunicação. Em seguida, faz-se uma reflexão sobre a linguagem, compreendida como atividade discursiva, que possibilita aos ApEn operar sobre ela própria, intuindo, por meio de um trabalho epilinguístico, os modos de agir e pensar a vida. Concomitantemente, o resgate sobre o ensino de língua portuguesa para fins específicos, com o seu olhar voltado para o currículo em ação, reforça a necessidade de compreensão do gênero textual denominado “análise de necessidades”, fundamental para se planejar um curso de português para fins específicos. Cintra (2008) aponta para o fato de que

No ensino de língua portuguesa para fins específicos, segundo a perspectiva de uma educação linguística eficaz, o professor, partindo de necessidades

identificadas, mas também conhecendo saberes que os alunos já têm consigo, define conteúdos relevantes para o fim específico, de sorte a proporcionar a eles melhor desempenho de funções acadêmicas ou profissionais com a utilização de níveis de linguagem adequados, vocabulário e gêneros textuais compatíveis com o esperado na situação em que se colocam.(Cintra, 2008, p. 61)

Vários estudiosos têm tratado do tema EL e, assim, ampliado a área de pesquisa, como nos mostram Palma e Turazza (2014), reforçando que a base teórica é de natureza linguística e pedagógica.

1.2. Educação linguística: um fazer em construção

A Educação Linguística deve ser compreendida e tratada nesta pesquisa, segundo Palma e Turazza (2014), como um processo de ensino e de aprendizagem. Ela visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna de forma consciente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena, embora deva ser vista, também, como área de conhecimento e de pesquisa em relação ao ensino da língua materna.

Com o foco no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como área de pesquisa, a EL concebe um campo de estudos linguísticos cujo objeto de pesquisa é o ensino da língua materna. Nessa concepção, a abrangência de suas pesquisas está nos estudos sobre as diversas pedagogias, nas investigações sobre a dimensão pedagógica relacionada aos conhecimentos linguísticos, nos estudos de caso sobre a formação de professores, além do tratamento dado à oralidade no livro didático e na relação entre o ensino da língua materna e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

De acordo com Bagno (2002), a EL tem por concepção o processo de desenvolvimento da competência comunicativa iniciado, de modo informal, logo após o nascimento da criança. Ele prossegue, formalmente, na escola a partir da Educação Infantil, estendendo-se ao longo do processo de escolarização e perpassando ainda a formação continuada no exercício profissional.

A EL tem por objetivo geral a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes. Sua pertinência se volta para os saberes pedagógicos e saberes linguísticos envolvidos no processo educativo, de modo a

assegurar a percepção da diferença entre o saber científico, que o professor deve dominar, o saber a ser ensinado, proposto pela legislação e o saber ensinado, aquele que efetivamente o professor realiza em sala de aula.

Assim, torna-se importante refletir sobre os pressupostos que fundamentam a EL e sua aplicação no ensino do português brasileiro, tendo em vista sua dupla dimensão: a linguística e a pedagógica. Esses pressupostos oportunizam conceitos específicos de sociedade, de educação e de processo de ensino e de aprendizagem, enfatizam o trabalho com a língua em uso e com a variação linguística, evidenciam o deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase para os gêneros textuais e promovem o ensino da língua na perspectiva da adequação e da inadequação em função de diferentes situações comunicativas e não do erro.

O homem é um ser pensante, pois, conforme Palma e Turazza (2014, p. 28-29), “dotado de linguagem, possui a língua como sua principal criação e, ao mesmo tempo, como sua principal criatura”. Assim, os conhecimentos nomeados são comunicados, comungados e socialmente compartilhados pelas formas da língua. Nessa perspectiva, as autoras afirmam:

Ao dizer, nomeamos, expressamos, registramos em língua nossos conhecimentos, situando as palavras entre os homens – lugar onde sempre estiveram e devem estar –, de modo a assegurar a comunicação: ação que torna comum os conhecimentos que não se fazem comuns entre os homens – pelo exercício das nossas práticas dialógicas de linguagem, inscritas no exercício da fala, que é variável e diversificada, apesar da unidade da língua. (Palma; Turazza, 2014, p. 28-29)

Nesse percurso, o ensino da língua enfatiza o olhar no texto como produto e como processo de diferentes e variadas práticas discursivas humanas, além de reconstruir o objeto de aprendizagem da língua materna em uma perspectiva interdisciplinar. Portanto, um ensino que contribui para, segundo Palma e Turazza (2012, p.147), “a construção de um ponto de equilíbrio capaz de assegurar um modelo de formação por meio do qual o indivíduo seja capaz de se autodesenvolver, inserindo-se em processos de descobertas”. Desse modo, a análise linguística privilegia a discursivização, na textualização por meio das marcas linguísticas típicas das sequências textuais (Adam, 2008) que caracterizam os tipos de textos e na lexicalização, por meio da seleção lexical.

Outros autores e estudiosos desse campo do conhecimento têm se esforçado a conceituar a EL, entre eles Bagno e Rangel (2005, p. 63):

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno; Rangel 2005, p. 63)

Esses pesquisadores evidenciam a necessidade de o EnAp dominar conhecimentos multifacetados para desenvolver a EL em suas aulas, ou seja, uma prática fundamentada na interdisciplinaridade. Pode-se entender, de fato, que seus estudos são direcionados para a formação do EnAp para além do campo dos estudos da linguagem. Com isso, a EL propõe mudanças no que tange à concepção de professor, que é reflexivo, orientador, mediador, pesquisador, transmudado, de fato, em ensinante-aprendente.

No início da década de 80, do século XX, apareceu o termo Análise Linguística nos debates sobre o ensino de Língua Portuguesa, com a publicação do artigo **“Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa”**, do professor João Wanderley Geraldi, cuja proposta centrava-se em uma metodologia de trabalho com a língua materna em sala de aula, a fim de articular três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. O texto foi modificado e seu título passou a ser **“Unidades básicas do português”**, sendo publicado, novamente, em uma coletânea, organizada por Geraldi em 1984, com várias reedições, até que a Editora Ática (SP), em 1997, a assumiu e seu título foi reduzido a **O texto em sala de aula**.

Ao detalhar a metodologia, inicialmente proposta para o ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (1997) sugeriu que fosse feito um trabalho de análise linguística (também chamado de metalinguagem ou reflexão metalinguística), por meio de uma concepção sociointeracionista. Vale recorrer, ao se pensar o conceito de análise linguística no ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, aos PCN que, em 1998, orientam a reflexão sobre a linguagem como o caminho para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, por meio de um processo reflexivo inerentemente relacionado à análise linguística. De acordo com este documento, o ensino da língua tem de estar voltado para os aspectos socioculturais, em suas

inúmeras situações comunicativas, que privilegiam as formas variadas de expressão utilizadas por seus usuários nos textos orais e escritos.

A EL visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos ApEn por meio dos usos proficientes de recursos linguísticos. Palma e Turazza (2014), pressupondo uma consciência crítica da linguagem, estão de acordo com a finalidade da EL em

focalizar o ensino-aprendizagem da língua materna, privilegiando didáticas que favoreçam e contribuam para o domínio de usos, não apenas da norma oficial, mas de todas aquelas que tipificam a diversidade dos matizes socioculturais do povo ou da nação brasileira – o que pressupõe tomar como referência o conceito de competência comunicativa dos aprendentes e não apenas a do professor ou do grupo em que esse se insere ou do qual participa. (Palma; Turazza, 2014, p. 32)

Dessa forma, de acordo com Lomas, Osoro, Tusón (2003, p.14), “o objetivo essencial da educação linguística [...] deve ser sempre a melhoria das competências comunicativas (expressivas e de compreensão) dos alunos e das alunas”.

O enfoque voltado para a competência comunicativa, visto como propósito da EL, possibilita práticas eficazes relacionadas aos usos da língua pelas pessoas. Tendo em vista a competência comunicativa como eixo da EL, abrangendo a diversidade de campos que ela engloba, Palma e Turazza (2012, p.152) mencionam a exigência de o professor ter uma formação ampla e abrangente, fundamentada em saberes de diversas áreas. Segundo as autoras, o contato com esses conhecimentos deve estar presente durante a formação inicial, aprimorando-se por meio da educação continuada. Essa concepção de ensino é, de fato, desafiadora e estimulante, pois, estabelecida para a aquisição da competência comunicativa, identifica o ApEn como sujeito ativo no processo de ensino e entende o papel do EnAp como mediador, que necessita dominar conhecimentos de naturezas distintas: o saber científico, o saber a ser ensinado, e o saber ensinado, já mencionados anteriormente.

Dessa forma, o trabalho com a língua não pode ter o seu direcionamento reduzido apenas ao estudo do sistema com a gramática tradicional, aspecto importante, mas não único. É importante voltar o olhar para a própria linguagem, por meio de um planejamento didático que compreenda os diferentes recursos expressivos, postos em uma determinada mensagem, a fim de refletir as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte, por meio da análise linguística.

Nessa perspectiva, a EL propõe um ensino que privilegia a língua em funcionamento, suas variações linguísticas nas diferentes situações comunicativas, um ensino que abrange, na formação docente, uma prática pedagógica em consonância com as diversidades dos nossos povos: “brasileiros-europeus indianizados e, ao mesmo tempo, africanizados e orientalizados.” (Palma; Turazza, 2014, p. 33). Portanto, abandona a visão de língua estática e defende o respeito ao saber linguístico de cada ApEn, permitindo, ainda, que se possa ampliar e enriquecer seu conhecimento acerca das coisas, independentemente da variante utilizada, com domínio das diversas funcionalidades da língua, a fim de comunicar e transitar em todas as esferas da sociedade.

De acordo com Palma e Turazza (2014), ao se levar em conta as variedades linguísticas, os usuários da língua devem atentar para a presença constante da variação social, etária, de sexo, de escolaridade e de grau de formalidade em relação à situação comunicativa. Logo, o ensino e a aprendizagem da língua devem abordar as diferentes variedades linguísticas caracterizadas como diatópicas, que acontecem no espaço geográfico, por exemplo, o português de Portugal difere do português do Brasil; diastráticas, que pertencem ao nível sociocultural e tem a ver com o estrato social ou nível de formalidade; diacrônicas, que são as mudanças linguísticas que ocorreram ao longo do tempo e, ainda, as variedades diafásicas, que são os tipos de modalidade expressivas. Desse modo, valoriza-se e discute-se a gramática internalizada, a descritiva e a reflexiva, não apenas a prescritivo-normativa, todas importantes no êxito do aprendizado.

As autoras entendem que as ciências da linguagem passaram de uma linguística do sistema (*langue*) para uma linguística do discurso. Assim, há a necessidade de se repensar o ensino da língua, pois ela é vista como uma ação social. Por isso, a EL implica um novo perfil de estudante. Assim como o EnAp, o ApEn precisará ter a mesma visão de ensino-aprendizagem, ou seja, uma visão crítico-reflexiva que garanta a percepção de uso adequado ou inadequado na diversidade de situações comunicativas com as quais irá se deparar.

De acordo com Lomas, Osoro, Tusón (2003, p.14), a EL objetiva a melhoria da competência comunicativa dos aprendentes, na sua dimensão expressiva e de compreensão – o fazer com as palavras –, ou seja, a

aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um

desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana. (Lomas, Osoro, Tusón 2003, p.14)

Percebe-se a relação entre o ensino da EL com os documentos oficiais da educação básica, ao se fazer referência à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (atualizada em 2021); aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2000, que asseguram o desenvolvimento sociocognitivo-interativo dos estudantes, tornando-os seres pensantes-comunicantes; além da BNCC (2018) que afirma:

Quanto à progressão dos conhecimentos no Ensino Médio, levando sempre em conta que esta é a etapa final da educação básica, as reflexões linguísticas e estéticas devem ser adensadas, bem como deverão estar mais presentes a teorização, que poderá envolver, inclusive, um exercício mais profundo de análise e de categorização (por exemplo de elementos discursivos textuais e gramaticais, dos movimentos artísticos e literários, da fisiologia e das práticas corporais. (Brasil, p. 34)

A EL se faz relevante na formação docente, uma vez que o desenvolvimento da competência comunicativa está alicerçado em duas dimensões, indispensáveis na constituição de seu fundamento: a linguística e a pedagógica, citadas no início deste capítulo.

A **dimensão linguística** privilegia o discurso e a linguagem como ação. Tem como bases, teorias linguísticas abrigadas pela Linguística do Discurso, abrangendo a Linguística Textual, a Linguística Funcional, a Linguística Cognitiva, a Análise Crítica do Discurso, a Sociolinguística etc. A Linguística Textual concentra-se na análise e compreensão de textos em contextos comunicativos. A Linguística Funcional examina como a linguagem é usada para comunicar e expressar significados, considerando o contexto, a intenção do falante e as estruturas gramaticais. A Linguística Cognitiva trabalha a relação entre a linguagem e o pensamento humano. A Análise Crítica do Discurso busca captar as ideologias que estão implícitas no texto e nos discursos. Por fim, a Sociolinguística trata de aspectos sociológicos da língua como: etnia, gênero, idade, classe social, profissão, educação etc.

Desse modo, conforme Palma e Turazza (2014), refere-se à pesquisa científica, aos conhecimentos científicos para o ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa. Nessa dimensão, o eixo da EL tem como base os gêneros textuais, verdadeiros objetos de ensino, vistos e aplicados por meio dos diversos propósitos comunicativos, cujo objetivo é o de desenvolver a competência sociodiscursiva dos estudantes. Por meio de uma prática interacional-sociocultural adequada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos ApEn, eixo da EL, a dimensão

linguística, compreende a necessidade de haver uma coerência entre o conceito de gênero, a visão da linguagem escolhida e a concepção de língua proposta. Como a EL considera a língua como uma instituição social, uma criação histórica e coletiva, ou seja, uma prática social, propõe-se trabalhar com a língua em uso, aquela empregada pelos usuários em situações comunicativas reais. Ela enfatiza o dinamismo das estruturas linguísticas, focalizando fenômenos como a gramaticalização.

Já a **dimensão pedagógica**, extremamente importante para a formação do EnAp, refere-se aos conhecimentos pedagógicos necessários ao ensino-aprendizagem. Tem por finalidade assegurar uma visão clara do perfil docente diante da situação didática, aquela planejada pelo professor para desenvolver as atividades previstas. Segundo Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008), esse planejamento engloba dois aspectos: a intenção do EnAp de orientar o ApEn e a forma de se trabalhar o conteúdo nas aulas. São elementos fundamentais da situação didática: o *contrato didático*, que “pressupõe um conjunto de regras que, usadas estrategicamente, determinam de forma explícita, mas sobretudo de modo implícito, a atuação dos envolvidos na situação didática”. (Palma; Turazza, 2012, p. 157). Ele estabelece as expectativas e responsabilidades mútuas entre professor e aluno, não deixa de ser um instrumento que auxilia na análise das relações professor, aluno e saber; e a *transposição didática*, entendida como a maneira pela qual o EnAp irá fazer a adequação do conhecimento científico de modo a auxiliar o ApEn a construir o saber a ser ensinado, isto é, irá compor o programa escolar e o que será ministrado em sala de aula. É a democratização do conhecimento, tornando-o acessível para o aluno.

Porém, considera-se importante atentar para os atalhos, ou como mencionam Palma e Turazza (2014) “macetes”, os chamados *obstáculos epistemológicos*. Eles não passam de falso conhecimento, que são utilizados pelos EnAp com a intenção de facilitar o aprendizado de um conteúdo, mas não possuem fundamento científico, tornando-se uma barreira à aprendizagem, uma vez que os ApEn acabam internalizando de forma equivocada o assunto tratado.

Dado o exposto, essa mudança proposta no fazer pedagógico faz com que o EnAp desenvolva algumas habilidades, fundamentais para uma aula produtiva:

1. Resgate do conhecimento que os estudantes têm sobre o assunto a ser tratado.
2. Síntese do conhecimento, após apresentação oral.

3. “Criação de motivação ou ganho” entre os comentários feitos e o tema novo.
4. Apresentação do novo conteúdo.
5. Levantamento das dúvidas e dificuldades da turma.
6. Solução das dúvidas e das dificuldades dos aprendentes.
7. Exploração do conteúdo pela utilização de diferentes materiais didáticos.
8. Síntese do novo conhecimento construído.

(Almeida, *In*: Palma; Turazza, 2014, p. 51).

Além dos aspectos apresentados, é necessário atentar para o fato de que a EL propõe ainda que os conteúdos a serem trabalhados no ensino da Língua Portuguesa estejam organizados em pedagogias que:

são consideradas como propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos necessários ao domínio da Língua Portuguesa por parte dos aprendentes-ensinantes, com vistas a torná-los “políglotas na própria língua”. (Palma; Turazza, 2014, p. 52-54).

Todas as pedagogias servem de base para o ensino da língua materna e são utilizadas na construção do conhecimento. São assim denominadas pela EL: a pedagogia do oral, a pedagogia da leitura, a pedagogia da escrita, a pedagogia léxico-gramatical, a pedagogia da literatura e a pedagogia do digital.

É importante destacar a pedagogia léxico-gramatical e a pedagogia digital, pois elas atuam de modo transversal, o que significa que seus conhecimentos são essenciais para as produções específicas das demais pedagogias, funcionando como sua matéria-prima. Assim, a análise léxico-gramatical será objeto de uma ou várias sequências didáticas, de acordo com os objetivos do planejamento docente. Em síntese, pode-se notar a inter-relação entre a área do Português Brasileiro e a Pedagogia.

Diante dessa nova configuração social, o século XXI exige do professor, ensinante-aprendente, a necessidade de atualização por meio de recursos pedagógicos e recursos técnicos que viabilizem a construção de um mundo melhor. Portanto, compete ao EnAp, por meio de atividades de reflexão e de tomada de consciência dos usos da língua em suas diversas manifestações, operar escolhas por meio de uma formação linguística sólida sobre a língua e sobre o seu funcionamento. Caberá, ainda, ao EnAp, estudar e aplicar propostas de trabalho que vão ao encontro de um ensino eficaz do português brasileiro por meio de metodologias ativas, aprendizagens por perguntas problematizadoras, sequências didáticas, pedagogia de projetos, oficinas pedagógicas, seminário e aprendizagem baseada em solução de problemas, dentre outras.

Ser um usuário linguístico competente, a fim de se tornar um poliglota na própria língua é a proposta da EL. Dessa forma, o professor é levado a refletir sobre teorias, sobre o sistema da língua e a interrogar-se sobre a diversidade das práticas, buscando atender aos objetivos da aprendizagem. Conclui-se, então, quão promissora é a EL no processo de ensino e de aprendizagem.

1.3. Reflexão sobre a linguagem e o português brasileiro

Ao longo de toda história, busca-se compreender o fenômeno linguístico, a enorme complexidade da linguagem. Há mais de 2500 anos, o linguista indiano Panini, tendo em vista intenções religiosas e não científicas, desenvolveu uma análise morfológica e sintática relacionada à fonologia:

É na Índia antiga que se encontra a provável primeira reflexão manifesta levada a cabo por homens sobre a sua linguagem; e, sobretudo, a primeira descrição duma língua, como tal. E é espantosa a extraordinária qualidade logo alcançada por essa estreia no labor descritivo linguístico (Mounin, 1970, p.65 *apud* Marcuschi, 2008, p. 26)

Pela mesma época de Panini, na Grécia Antiga, tiveram início os estudos da linguagem que influenciaram todas as gramáticas posteriores até os nossos dias. Marcuschi (2008, p. 26) cita Platão e Aristóteles, pensadores que apresentaram a ideia da arbitrariedade do signo e de seu caráter representacional, levantando os pilares da semântica e da sintaxe. Com isso, pode-se compreender a filosofia, a gramática e a retórica constituintes de um dos pilares em que se sustentava o ensino. A pesquisa busca apresentar, de forma resumida, três visões de linguagem existentes.

A primeira concebe a linguagem como a expressão do pensamento, voltando-se para uma visão filosófica e retórica que, nessa perspectiva, vê a enunciação como um ato independente das circunstâncias que constituem a situação social e que depende apenas do que um indivíduo traduz de seu pensamento. As gramáticas latinas serviram de modelo para a elaboração das gramáticas das novas línguas, a retórica continuou tendo um lugar especial no âmbito da vida pública e a especulação sobre a natureza da linguagem correu em paralelo à descrição das línguas. Lomas, Osoro, Tusón (2003) mencionam o desaparecimento da retórica dos planos de estudos nos países europeus, restringindo-se a certos âmbitos da vida religiosa e jurídica no século XVIII. Os autores mostram a Gramática Tradicional sendo vista como objeto de múltiplas críticas, porém são inegáveis as contribuições que ela

proporcionou sobre os fenômenos linguísticos. Por meio desses estudos, no século XIX, avanços notáveis ocorreram e surgiu um vasto conjunto de conhecimentos na linha filológica, histórica e comparatista. Assim, segundo Lomas, Osoro, Tusón (2003), a Gramática histórica se desenvolveu e, hoje, torna-se possível focar o problema da variação e do uso linguístico.

A **segunda visão** concebe a linguagem como comunicação, tendo o foco na mensagem como transmissão das ideias. Portanto, a língua é ainda vista como estrutura, um código apenas, sincrônico e homogêneo. Essa concepção estruturalista da língua recorre a Saussure, que a chamou de *langue*, e a Chomsky, com a concepção gerativo-transformacional, apresentando a ideia de competência. O estruturalismo, surgido na primeira metade do século XX, modifica radicalmente a forma de aproximação aos fatos linguísticos. Ele teve êxito no âmbito do ensino da língua e ofereceu vantagens inegáveis, ajudando enormemente a compreender melhor o complexo processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, descuidou-se do objetivo fundamental de proporcionar ao ApEn instrumentos para o desenvolvimento das suas destrezas comunicativas, por considerar a fala assistemática, excluindo-a, desse modo, desinteressando-se, assim, do uso, ficando, então, restrita à compreensão da estrutura das línguas.

A gramática gerativa de Chomsky tentou superar as deficiências deixadas pelo estruturalismo. “A linguagem passa a ser concebida como uma faculdade inata instalada no equipamento biológico e não como um fenômeno social” (Marcuschi, 2008, p.35). Passa, então, a ser vista como processo de aquisição, apropriação por parte do indivíduo. Ela supera a ideia de que a língua está dividida em níveis estanques e propõe uma visão modular muito mais integrada, tendo sua importância e influência chegadas a outros campos, como o da psicologia.

Conforme Lomas, Osoro, Tusón (2003), os estudos gerativos não se ocuparam da produção de enunciados que se realizam concretamente pelos usuários. Assim como os estruturalistas excluem a fala do seu campo de estudo, os gerativistas excluem a ação. Em consequência, a tarefa da linguística consiste na construção de um modelo que possa dar conta da competência linguística do indivíduo. A tarefa fundamental é potencializar as capacidades comunicativas e linguísticas dos ApEn, que fazem um uso concreto, diverso e heterogêneo da sua língua, exigindo-se, assim,

um paradigma mais amplo, a fim de formar indivíduos competentes no manejo da língua.

Com isso, chega-se à **terceira visão** de linguagem, vista como forma de interação, estando o diálogo imbuído como propósito fundamental da língua. Logo, a enunciação depende das situações de comunicação dos interlocutores envolvidos nesse processo comunicativo e dos efeitos de sentido que se almejam conseguir.

É a partir do século XX, portanto, que novas perspectivas pragmáticas, sociolinguísticas e cognitivas surgem, a fim de desenvolver uma proposta globalizadora no ensino da língua. À vista disso, destaca-se, em meados de 1950-1960, o surgimento das chamadas “tendências hifenizadas ou genitivas”. São elas:

linguística-de-texto,
análise-do-discurso,
análise-da-conversação,
sociolinguística,
psico-linguística,
etnografia-da-comunicação,
etno-metodologia, e assim por diante. (Marcuschi, 2008, p. 38)

A Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística Interacional e a Semiótica têm por finalidades centrar o estudo linguístico em unidades discursivas e a atenção em aspectos pragmáticos da comunicação. Seus enfoques visam melhorar a competência comunicativa dos EnAp e dos ApEn ao objetivar o estudo da língua no seu contexto de produção. Para isso, os interlocutores partilham conhecimentos para a atribuição de sentido.

Sendo assim, destacam-se as contribuições de Palma (2014), que toma a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. A autora propõe uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, além da produção de textos orais e escritos que permitem a ampliação da competência discursiva, possibilitando o pensar e o falar sobre a própria linguagem. Trata-se, enfim, de um trabalho epilinguístico, compreendido como processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem, e metalinguístico, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

A tarefa linguística do texto consiste em desenvolver uma teoria que dê conta da produção e recepção de textos linguísticos, como o quadro dos processos

comunicativos. A Análise do Discurso estabelece uma diferença entre texto e discurso. Assim, as noções de coesão e coerência são centrais. Porém, essa distinção é

[...] hoje cada vez mais complexa, já que em certos casos são vistas até como intercambiáveis. A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita [...] nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento. (Marcuschi, 2008, p.58).

A Sociolinguística Interacional considera a língua como um dos elementos que constituem a realidade social e cultural dos grupos humanos. Segundo Lomas, Osoro e Tusón (2003), propõem uma análise que se caracterize pela multidimensionalidade, ou seja, os participantes devem pôr em funcionamento múltiplas competências que abarcam para constituir a competência comunicativa.

A Semiótica, enfim, dispõe de uma teoria sobre os modos socioculturais de produção e recepção dos discursos usados nas interações simbólicas. Ela supõe entender os fenômenos culturais como um sistema de significações complexas.

Somado a esses conhecimentos, Palma e Turazza (2012) apresentam a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da análise linguística, a fim de que se possa reinterpretar as práticas discursivas. O olhar para o texto como produto e como processo de diferentes e variadas práticas discursivas humanas e o olhar para reconstruir o objeto de ensino e de aprendizagem da língua materna em uma perspectiva interdisciplinar possibilitam um caminho viável para formar os ApEn como políglotas na sua própria língua.

A prática docente nas aulas de língua materna, no caso dos brasileiros, o Português Brasileiro, é direcionada para a ênfase dada ao conceito de linguagem, assim como ao conceito de educação. Diante disso, as descrições gramaticais podem ser extremamente úteis para o estudo síncrono e autônomo do sistema linguístico.

No entanto, não se pode perder de vista o conceito de competência comunicativa como finalidade do ensino de língua materna, em que o usuário da língua produz e compreende discursos adequados ao contexto de comunicação e ao grau de formalização requerido. Isso implica domínio e posse de enunciados adequados às intenções e situações comunicativas pelos interlocutores em contextos diversos.

É preciso ter em vista os enfoques funcionais do ensino de língua em situações concretas de comunicação. Dessa forma, “a linguagem é concebida como forma de interação entre indivíduos que interatuam socialmente, possibilitando a produção de sentidos em contextos sócio-histórico-ideológicos”. (Palma e Turazza, 2014, p. 38).

Portanto, o ensino deve estar articulado às práticas de linguagem, com o olhar voltado para o estudo dos fenômenos da linguagem e da comunicação, perpassando todas as teorias mencionadas neste trabalho. Não se deve perder de vista o método direcionado para a descrição e a análise dos usos verbais e não verbais das quais os interlocutores dispõem em situações concretas de comunicação, em consonância com as mais diversas finalidades. Um ensino que, conforme Lomas, Osoro e Tusón (2003, p. 65), contribua, também,

para o conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, dos mecanismos implicados na compreensão e produção das mensagens e dos fatores socioculturais que regulam as trocas comunicativas (Lomas, Osoro, Tusón 2003, p. 65).

1.4. O ensino da língua materna para fins específicos

Com essa reflexão sobre a linguagem, a pesquisa revisita a abordagem que trata do ensino de português para fins específicos, pois pretende trilhar um caminho possível que norteie o trabalho do professor de português brasileiro no ensino médio-técnico. Ao se trabalhar com o ensino do Português para fins específicos, faz-se necessária a compreensão dessa abordagem. De acordo com Marquesi (1996, p.18), “a abordagem busca suas bases num enfoque humanista e se concretiza uma vez que o pesquisador ultrapassa o nível crítico e entra no nível da ação”.

Para Marquesi (1996), ao se propor o ensino de língua materna através da abordagem com finalidade específica, deve-se focalizar em primeiro plano a comunicação, fato que evidencia dois princípios gerais, direcionados para a atitude e a motivação de aprendizes e mestres, a saber: é um ensino baseado nas finalidades do curso, é um ensino centrado no aprendiz. Essa concepção humanista é constituída na prática, pois procura encontrar meios para operar com os conteúdos e mostrar resultados concretos e avaliáveis.

De acordo com Cintra (2008), a abordagem com finalidade específica busca transformar o ensino por meio de práticas interativas, de mudança de atitude de alunos e professor que priorizam a comunicação, a solução de problemas dos aprendizes. Não se trata de um método de ensino, e sim de uma abordagem, ou seja, de um modo de tratar ou encarar o ensino de língua. É um ensino mais global, no qual regras gramaticais e vocabulário atuam como componentes do processo de comunicação. A gramática é vista como meio e não como fim do ensino de língua materna. Essa abordagem impõe uma metodologia centrada no aluno e baseada nas finalidades específicas de cursos e/ou grupos, desenvolvendo habilidades cognitivas e metacognitivas, portanto, um trabalho prático visando chegar a resultados mais concretos.

Segundo Marquesi (1996, p. 21), o planejamento de um curso de português para fins específicos não deve perder de vista a função comunicativa e interacional da linguagem, a seleção criteriosa dos conteúdos e dos textos e as estratégias de ensino que viabilizem a passagem do conhecimento do nível cognitivo para o metacognitivo. O ensino de língua para fins específicos, proposto inicialmente como “instrumental” surgiu, de acordo com Marquesi (1996), da realidade do crescente número de pessoas que necessitam aprender língua como instrumento necessário para seus estudos e trabalhos específicos. Com isso, desenvolveram-se experiências de um ensino baseado nas finalidades do curso.

Para Cintra, Fonseca e Marquesi (1995, p.10), o sucesso da abordagem depende em grande parte de um planejamento feito para atender às necessidades reais do grupo, bem como da utilização de estratégias adequadas, definidas em função dos objetivos específicos. Daí Cintra (2008, p. 61) afirmar que

um curso de língua portuguesa para fins específicos ensina para a vida e não para a prova ou para **ranking** de avaliação. Dito de outra forma, esse ensino prepara o aluno cujo aprendizado de língua projeta-se diretamente sobre a atividade desenvolvida, de sorte a permitir utilizar a língua dentro da cultura da área do saber a que pertence, ou serve. (Cintra, 2008, p. 61)

Podemos perceber que só tendo claras as finalidades do curso é que o professor será capaz de realizar um trabalho adequado com resultados satisfatórios. Por isso, é necessário abandonar o ensino centrado no monólogo do professor. O professor deve ser o mediador na interação entre o aluno e o conteúdo proposto, deve, pois, abandonar o papel único de detentor do saber.

Pode-se afirmar que o papel do aluno é fundamental para a atividade de produção e construção de sentido, pois é ele o sujeito que constrói o seu conhecimento. Cabe, portanto, ao professor ampliar o potencial já revelado pelo aluno, valorizar o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo que ele já possui.

A abordagem exige muito do professor, já que ele terá de desenhar um programa para as medidas do curso. Como professor de língua, é de extrema importância estudar a linguagem. Para Passarelli (2004, p. 61-62):

Pensar a linguagem tendo por base essa ótica requer concebê-la não só como forma de interação, mas como processo interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo, para realizar ações com o outro, sobre o outro. É ter a linguagem como atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro. (Passarelli, 2004, p. 61-62)

Por não ser um especialista na área de conhecimento, o professor não pode solucionar sozinho os problemas que estiverem relacionados ao conhecimento específico da área para qual se dirige o curso. Assim, é importante que haja uma alteração do comportamento profissional desse professor. A abordagem para fins específicos proporciona a consciência de que, como parte do processo, o docente deve avaliar, também, suas possibilidades reais, ajustar os objetivos às necessidades de cada grupo e estabelecer metas alcançáveis.

A abordagem do português para fins específicos trouxe de inovação uma consciente mudança de atitude do professor para ensinar, uma clareza de que é fundamental estabelecer objetivos alcançáveis e metas, em lugar de transcrição de planejamentos anteriores; uma certeza de que tem de transformar conhecimentos teóricos em práticos, em lugar de disponibilizar textos para os alunos e apenas discuti-los em sala de aula. Na perspectiva do ensino de língua com fins específicos, o sucesso do trabalho depende, em boa parte, da harmoniosa conjugação entre o conhecido e o desconhecido. Encontrar esta harmonia constitui um dos desafios da abordagem.

A abordagem para fins específicos resgata a identidade do professor que cumpre seu verdadeiro papel de ensinar. Por meio das atividades programadas, ele investe na obtenção de um aluno motivado para aprender, proporcionando ao

estudante o acionamento da memória de longo prazo, pois os dados aprendidos adquirem, para ele, como ser social, todo sentido após o curso.

Com isso, pode-se ver no Português para fins específicos uma oportunidade de concretizar um pouco da utopia que alimenta o professor: ensinar é possível. Parafraseando Torres (2005), é fundamental, para a finalidade específica, levar em consideração a sociedade, o contexto em que o aluno se insere. Assim, não se pode trabalhar a língua portuguesa sem procurar formar o aluno dentro de uma diversidade linguística que se direcione para situações de uso efetivo na vida do aprendiz, para a área profissional a que o aluno se destina.

Vygotsky (2000) resgata a importância da função do professor, que valoriza o diálogo na sala de aula, a promoção de uma interação educativa com práticas pedagógicas que favoreçam a consciência reflexiva e levem os alunos à formação de conceitos para exercerem a função de ensino com profissionalismo e responsabilidade, sem esquecer o papel político que a escola tem. O professor não é um repassador de informações. Ainda segundo Vygotsky (2000), a interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere, ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

A tarefa do professor é desenvolver estratégias de aproximação do aluno com o material aplicado. Evidentemente tudo ficará mais fácil se o professor trabalhar, inicialmente, com aspectos que o aluno já sabe, para um adequado desempenho de linguagem, sensibilizando-o e motivando-o para querer ampliar seus horizontes de conhecimentos, porém conectados à finalidade do curso.

Como passo inicial, o professor tem de compreender o estágio de desenvolvimento linguístico dos estudantes, atribuindo papel fundamental à análise de necessidades num ensino de português para fins específicos. Esse gênero textual, voltado para a avaliação dos estudantes, permite que o professor consiga encontrar meios para elaborar um programa adequado. Por esse caminho, o professor poderá ampliar o potencial já revelado pelo estudante, tornando-o capaz de desenvolver atividades de produção e construção de sentido no campo específico.

Desse modo, a seleção dos conteúdos, bem como as questões propostas para sua assimilação podem se apresentar divididas em aulas teórico-práticas ou

prático-teóricas com metodologias ativas e podem ser propostas com materiais autênticos produzidos pelos próprios estudantes. As aulas teórico-práticas podem, por sua vez, ser trabalhadas por meio de discussões de textos de apoio, por meio de gêneros textuais específicos que são exigidos na área de atuação, tornando-se eficazes se o objetivo do professor estiver centrado nos procedimentos de leitura e escrita que facilitam o processo de compreensão e interpretação de textos. Já as aulas prático-teóricas podem ser trabalhadas, partindo-se de uma realidade específica apresentada para, em seguida, uma análise de seus fundamentos.

Para Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desse modo, as aulas práticas podem ser direcionadas para atividades focadas no estudo de certos gêneros textuais, a partir de novas produções e análise de textos, desenvolvendo, no aluno, a habilidade de redigir textos claros, coerentes, objetivos e completos, dentro da área específica de sua atuação profissional. Portanto, entendemos que o verdadeiro professor de português brasileiro para fins específicos é aquele que luta para somar, que busca ser o elo entre o aluno e o conhecimento.

No estudo e pesquisa dessa teoria, procurou-se manter os termos utilizados pelos autores. Percebe-se, também, a relevância e pertinência em resgatar essa abordagem e em relacioná-la aos estudos contemporâneos sobre a Educação Linguística, base teórica atual que fortalece e sustenta este trabalho.

Este capítulo apresentou o arcabouço teórico que sustentará a Dissertação, procurando mostrar as contribuições e avanços dessa área de conhecimento, tornando educadores mais envolvidos e estudantes mais autônomos. O próximo, tratará do tema Gêneros Textuais, com enfoque para a leitura e produção de textos condizentes ao português brasileiro para fins específicos nos cursos de nível médio-técnico voltados ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS, A LEITURA E A ESCRITA PARA FINS ESPECÍFICOS

Este capítulo tratará dos gêneros textuais e do desenvolvimento da leitura e da produção de textos como elementos fundamentais na formação docente voltada ao ensino do português brasileiro para fins específicos na Educação Básica, mais precisamente no ensino médio-técnico e/ou técnico de nível médio. Ele objetiva destacar a relevância desses estudos na formação do EnAp e do ApEn, pois permitem a ambos, engajados no processo de ensino e de aprendizagem, que possam agir de maneira eficaz nas diferentes situações comunicativas vivenciadas, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Desse modo, ele está estruturado em três partes: na primeira, apresenta-se o conceito de gênero textual e sua importância no ensino do português brasileiro; na segunda parte, discorre-se sobre a competência leitora e as estratégias utilizadas para a sua aquisição e, na terceira parte, volta-se o foco para a competência escritora por meio de atividades bem planejadas em relação ao gênero e ao contexto.

2.1 Gêneros Textuais no ensino do português brasileiro

O entendimento da necessidade de o texto ser o centro das propostas de ensino de língua materna, a fim de tornar os estudantes leitores e produtores competentes nas diversas atividades da vida em sociedade, reforça a importância dos estudos voltados ao domínio dos diferentes gêneros textuais, uma vez que esse conhecimento representa a oportunidade de agir, de forma adequada, nas inúmeras práticas sociais.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154) “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Por meio dos gêneros textuais, pode-se estabelecer toda e qualquer forma de interação nas atividades humanas nos múltiplos propósitos comunicativos. O autor reitera que o

Gênero textual refere-se a textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...], os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros

textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião* (...) [entre outros] (Marcuschi, 2008, p. 155).

Assim, a ênfase no trabalho por meio de gêneros possibilita compreender o texto situado social, cultural e historicamente. Caberá, então, ao professor discutir com os seus estudantes quais gêneros textuais precisam ser lidos, entendidos e produzidos no percurso da sua formação, a fim de compreender a frequência em que são utilizados, sua organização e circulação, além de analisar os recursos linguísticos que se destacam por meio deles.

Ademais, é importante ressaltar que, conforme Marcuschi (op.cit.), anteriormente, o termo gênero era ligado apenas aos gêneros literários. Atualmente, o conceito de gênero é expandido a todas as categorias de discurso, uma vez que ele surge da necessidade de se estabelecer novas formas de interação na sociedade, com propósitos que atendam às suas finalidades. Nessa perspectiva, esta Dissertação adota os estudos realizados por Bakhtin (1992) e desenvolvidos por autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bazerman (2005) e Marcuschi (2008).

Ao se considerar toda a variedade de uso da língua, seja oral ou escrita, divulgada pela mídia impressa, digital e audiovisual, Marcuschi afirma que

a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (Marcuschi, 2008, p. 149).

Torna-se relevante destacar o caráter dialógico dos gêneros que, por regularem as múltiplas formas de interação dos campos sociais aos quais estão vinculados, não podem ser tratados como modelos estanques e fechados a serem seguidos pois, embora relativamente estáveis, podem apresentar certa instabilidade e configurações que integram funções e formas diversas. Pode-se citar, como exemplo, e-mail, WhatsApp que, apesar de suas características próprias, variam de acordo com o uso e o contexto.

Vale atentar para a forma como Marcuschi (2008) retoma o conceito de Bakhtin (1992), que considera que os discursos são relativamente estáveis em determinadas comunidades de falantes, recorrentes em ambientes próprios. O autor afirma que os gêneros são entidades dinâmicas, concebidas como formas culturais cognitivas de ação social.

Nesta pesquisa, conforme indica Marcuschi (2008), a linha de estudo desenvolvida sobre o gênero é a bakhtiniana, alicerçada na perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da escola de Genebra, embasada nas análises de Dolz e Schneuwly, além de estar ancorada no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Nesse sentido, considera-se essencial a sua aplicação no ensino de língua materna, uma vez que ela é, ainda, desenvolvida pelos pesquisadores da PUC-SP.

Para Marcuschi (op.cit., p. 154), “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.

O estudo dos diferentes gêneros textuais possibilita ao leitor/produtor interagir com os textos e perceber as intenções aparentes na superfície textual, de modo a verificar quais gêneros são os mais adequados para atingir objetivos específicos. Nesse sentido, Marcuschi (op.cit.) destaca que

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (Marcuschi, 2008, p. 161)

Essa visão ancora-se no princípio de que o domínio dos gêneros permite compreender as possibilidades de inserção social e, ao mesmo tempo, de exclusão, dado o fato de que todas as esferas de atividades humanas se dão em um determinado gênero discursivo. Essa fundamentação é de extrema relevância para esta pesquisa, uma vez que tem como intuito formar leitores e produtores de textos com proficiência, para que consigam transformar tais conhecimentos, de forma significativa nas suas práticas sociais, possibilitando a eles a inclusão social e cultural.

É importante atentar para o fato de que não há uma dicotomia entre gêneros e tipos textuais, uma vez que essas sequências tipológicas colaboram para que os propósitos comunicativos sejam atingidos. Marcuschi (2008) esclarece que

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (Marcuschi, 2008, p. 154-155)

Dessa forma, o autor define a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição;

já a expressão ***gênero textual*** refere-se aos textos materializados que são encontrados na vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Assim, gênero e tipo são complementares e os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas.

Bazerman (2005) apresenta a mesma concepção ao destacar que os gêneros textuais, por serem categorias sócio-históricas, estão sempre em constante mudança e são reconhecidos como gêneros pelas pessoas em um determinado momento do tempo, estando intrinsecamente ligados à vida social e às transformações vivenciadas em sociedade. Portanto, segundo o autor, os gêneros são formas textuais típicas com finalidades específicas, utilizadas pelo ser humano em determinadas situações, com propósitos claros que objetivam facilitar a comunicação no meio cultural e social em que estiver vinculado. Percebe-se, então, a relevância dada ao estudo dos gêneros textuais nesta pesquisa, uma vez que objetiva a formação docente voltada para o ensino do português brasileiro para fins específicos no ensino médio-técnico.

O conceito de gêneros textuais compreendidos como fenômenos sócio-históricos que se constituem como ações sobre o mundo tem sido muito explorado atualmente e a importância do aprofundamento desse estudo permite analisar como se dá a sua funcionalidade na prática educativa. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as práticas de linguagem se materializam na escola por meio de gêneros textuais e são ferramentas valiosas para a atividade nas situações de comunicação fora dela, sendo uma referência para os estudantes.

Os gêneros têm papel fundamental na aprendizagem, já que funcionam como importantes instrumentos que oferecem suporte para as atividades comunicacionais. Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, (2000), o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros orais ou escritos. Assim, estudar a língua por meio das práticas sociais de linguagem pressupõe um ensino visando a formar cidadãos críticos. Ter o olhar para o ensino respaldado na perspectiva do gênero textual assegura o desenvolvimento da expressão oral e escrita da língua materna de modo apropriado.

A respeito dos gêneros textuais e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, Oliveira (2010) enfatiza que

gêneros textuais são textos empíricos, ou seja, textos concretos que circulam socialmente. Consequentemente, os textos que circulam realizam funções

comunicativas diversas: convidar, persuadir, dissuadir, ameaçar, informar, solicitar, autorizar, convocar, descrever, instruir, ordenar, entreter, ofender, desculpar-se, agradecer, protestar etc. por essa razão, apresentar gêneros textuais diversos aos estudantes é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas habilidades de ler e produzir textos. (Oliveira, 2010, p. 84).

Apreende-se, então, quão essenciais os gêneros textuais são nas propostas de ensino de leitura e de produção textual, uma vez que o acesso a diferentes textos, organizados em vários gêneros textuais, possibilita aos estudantes mais condições de assimilar, de modo crítico e reflexivo, as múltiplas manifestações semiolinguísticas que circulam na sociedade.

Há uma imensa pluralidade de gêneros e, por vezes, são confundidos como suporte. Marcuschi (2008, p. 174) define suporte como “um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado com o texto”. O autor aponta, ainda, alguns exemplos de suporte incidentais como: embalagens, para-choques, para-lamas, roupas, paredes, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas, janelas de transporte em geral, até mesmo o próprio corpo humano com as tatuagens. Ele nos traz, também, exemplos de serviços, em função da atividade comunicativa, como correios, e-mail, mala-direta, *internet*, *homepage* e *site*.

Assim, diante da multiplicidade de gêneros e de suporte existentes, as escolhas devem ser bem pensadas para um tratamento em sala de aula. Como se tem observado, muitas vezes os professores são deixados de lado nas decisões acerca do planejamento do curso e recebem os conteúdos prontos e fechados por meio de metodologias desatualizadas. Além disso, esses profissionais chegam às escolas apenas com a formação inicial sem as devidas condições de desenvolver um ensino adequado. Uma mudança desse *status quo* é fundamental, na educação brasileira, visando a preparar o “recém-formado” para o enfrentamento em sala de aula, com pesquisas atualizadas.

As teorias têm avançado muito; porém, os professores têm interferido e influenciado quase nada na dinâmica dentro das salas de aula. Com isso, apesar de o trabalho com gêneros nas escolas, seus ensinamentos acabam sempre restritos aos aspectos estruturais ou formais do texto, não sendo aproveitados, assim, como verdadeiros objetos de ensino.

Ainda se percebe, atualmente, o fato de os professores não se apropriarem dos conceitos colocando-os em prática adequadamente. Sem o conhecimento do conteúdo dessas teorias, o ensino dos gêneros passa a ser apenas modismo com a possibilidade de os professores equivocarem-se em sua aplicação. É preciso que o professor saia do papel de mero expectador da realidade da sala de aula para se envolver no processo de formação, permitindo, então, uma interação dos conhecimentos produzidos nas universidades com o universo escolar.

Os PCN (2000) apresentam sugestões de gêneros tanto para a prática de compreensão quanto de produção, contudo o professor não deve ficar restrito a elas. O ensino passou por mudanças desde a época da publicação do documento e, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular tem-se uma ressignificação do papel dos conteúdos nas escolas brasileiras. Brasil (2018, p. 14), em relação ao Ensino Médio, aponta para a construção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e o interesse dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.

Nesse sentido, caberá ao docente verificar e analisar as propostas para o ensino de linguagens, mais precisamente o de português do Brasil, no que se refere à compreensão e produção textual com base nos gêneros. Pode-se atentar para uma metodologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conhecida por **sequências didáticas**. Os autores consideram a sequência didática como um conjunto de atividades em torno de um gênero textual oral e escrito, que deve ocorrer de maneira sistemática na escola, de modo a aperfeiçoar a leitura e a escrita por meio da prática.

A EL admite ser o gênero textual a base do ensino do português brasileiro, pois é, por meio dele, que os aprendentes desenvolverão, com êxito, a competência comunicativa. Assim, o capítulo seguinte aprofundará a questão da sequência didática com uma proposta viável à formação dos EnAp e ApEn.

O ensino do português brasileiro deve se voltar para aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar precisa, portanto, estar voltado para uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos e é mediada pelo professor na busca de resultados que vão ao encontro dos usos

atuais da linguagem. Assim, o trabalho com os gêneros textuais é de extrema importância nessa formação.

Ao se considerar as orientações dos PCN, entende-se que a análise linguística deve estar presente em todos os momentos do estudo de um dado gênero textual. Ela se concretiza em momentos de reflexão sobre o funcionamento da língua seja na leitura, na escrita ou na oralidade; daí o seu caráter transversal. Conforme os PCN, a análise linguística abrange os seguintes aspectos relacionados ao reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:

- reconhecimento do universo discursivo no qual cada texto e gênero de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam a intertextualidade (explícita ou não);
- levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
- análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
- reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).

A matéria-prima dessa análise são as marcas linguísticas que caracterizam cada gênero textual, expressas nas suas sequências textuais, conforme propõe Marcuschi (2011), ao afirmar que

os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (Marcuschi, 2011, p. 20).

Portanto, o trabalho sistemático com diferentes gêneros textuais assegura aos estudantes condições para atuar, de forma ativa, com diferentes textos que circulam nas esferas da vida social. Logo, o trabalho com os diversos gêneros textuais é o

percurso mais apropriado para formar cidadãos preparados para os desafios das diversas práticas sociais.

2.2 A Competência Leitora: Concepção e Estratégias

A leitura, atividade essencial na formação do aprendente, é importante como atividade a ser desenvolvida em sala de aula, mas também, ao estudá-la, o ApEn perceberá que o ato de ler possibilita um movimento de interação com o mundo e consigo mesmo, nas diversas situações. Dessa forma, a leitura eficaz de diferentes gêneros assegura o exercício pleno da cidadania.

Ao longo das últimas décadas, o interesse pela leitura abrange os conhecimentos relacionados aos processos cognitivos, sociais e interacionais presentes no desenvolvimento da competência leitora. Nesse sentido, a escola é determinante para ensinar ao aprendente, por meio de propostas significativas de leitura, como acessar, analisar, compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e impactam as relações humanas.

Sendo a escola uma instituição que sempre teve a função social de ensinar a ler e a escrever para garantir a propagação de bens culturais produzidos pela humanidade, ela deveria estar mais bem preparada para lidar com os inúmeros desafios encontrados no ensino da leitura. No entanto, percebe-se que a escola tem muitas dificuldades, pois não se tem uma cultura de leitura ou uma sociedade de leitores. Kleiman (2004) assinala a esse respeito que

Cabe anotar aqui que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino da língua (Kleiman, 2004, p. 30)

Isso posto, o nível baixo de proficiência em leitura dos estudantes revela quão preocupante é a questão para os professores e gestores de escolas, bem como para o poder público. O conjunto de fatores responsáveis por esse fracasso é de ordem social, política, cultural, ou todos combinados ao mesmo tempo, ou seja, apresentam-se de modos diversos e em complexidade. Para tanto, faz-se necessário entender os processos de aquisição da leitura significativa e as estratégias requeridas para o seu ensino.

2.2.1 As Concepções de leitura nos séculos XX e XXI

O estudo da leitura, nesta pesquisa, resguarda-se na perspectiva cognitivista-sócio-interacional, na medida em que está compreendido como um processo em que o leitor interage com diversos gêneros textuais a que tem acesso. Assim, concebe a leitura como uma competência fundamental ao convívio social.

Para Kleiman (2004, p. 10), “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e a necessidades socialmente determinados”. Assim, trata-se de um processo de construção de sentidos que engloba conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, do leitor.

A leitura sempre esteve associada à escrita em suas mais diversas formas e ocorrência e era acessível à pequena parcela da sociedade. Entre os séculos XVI e XIX as práticas de leitura eram vinculadas às práticas escolares, às vertentes religiosas e ao progresso de industrialização. Foi no final do século XIX que se intensificaram os modelos de leitura devido ao crescimento da alfabetização e ao surgimento das novas classes de leitores, sendo essas as mulheres, as crianças e os operários.

Até meados do século XX, a leitura era tida como a habilidade de decifrar códigos e o ensino da língua ficava restrito ao estudo de questões linguísticas de ordem gramatical e de domínio do léxico. A leitura decodificada está associada aos primeiros estágios do processo de alfabetização, porém não se pode afirmar que somente a decodificação de palavras e frases descontextualizadas possibilita o ato de ler. Longe disso, a compreensão do que se está lendo é parte do processo.

Essa concepção é tradicional e leva em conta apenas a decodificação dos símbolos como processo de leitura e não considera a subjetividade do sujeito, ignorando, assim, os processos individuais realizados pelo cérebro durante o processo de leitura. Dessa maneira, o significado está contido no próprio texto e independe do leitor.

Segundo Kleiman (2004), as propostas de leitura que privilegiam apenas a decodificação tornam-se ineficientes, uma vez que são mecânicas e dispensam qualquer tipo de engajamento intelectual, impossibilitando a mudança de visão de mundo do estudante. Essa visão tradicional de ensino apresenta o professor no centro do aprendizado numa abordagem estruturalista e, embora ultrapassada, sua prática ainda se mantém.

De acordo com Saveli (2007)

o que se constata, em observações de aulas de leitura, é que há uma enorme distância entre o discurso teórico e uma grande uniformidade das práticas de leitura na escola, girando em torno de uma só concepção: a estruturalista, em que a leitura é tomada como decodificação e “tradução oral do escrito”. Essa concepção estruturalista de leitura, que considera um texto em si e por si mesmo, é muito comum na escola. Em função dessa concepção, há, no espaço da escola, muita soletração e pouca leitura. (Savali, 2007, p. 107)

É preciso tratar a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, uma vez que ela é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento, além de ser essencial à própria vida do ser humano. Por se tratar de um processo interativo, o leitor constrói o sentido do texto a partir do acionamento de seu conhecimento de mundo. Esses conhecimentos prévios são indispensáveis na compreensão de um texto. Por meio desse conhecimento adquirido, o leitor consegue fazer as inferências tendo por base as marcas formais do texto.

Somados a isso, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual precisam ser ativados durante a leitura e, juntos, trabalham a fim de se chegar ao momento da compreensão. De acordo com Kleiman (2011, p. 27), a leitura “[...] implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos [...]”. É o repertório que cada um traz consigo.

Koch (2015), também compreende a leitura como um ato interacional. Para a autora, a leitura é

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização [...] (Koch, 2015, p. 11).

Os estudos realizados por Koch dão ênfase aos processos cognitivos e interacionais, ativados na construção de sentidos dos discursos que permeiam as práticas sociais. Nesse paradigma, a leitura é concebida dentro da relação de interação entre leitor, texto e autor. Savali (2007), destaca que

Nesse processo de pensamento, a elaboração de sentidos é resultado de uma colaboração singular entre o autor e o leitor, no qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido. O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. (Savali, 2007, p. 125).

Assim, o ensino de leitura tem de ter em vista a configuração do texto no lugar da interação, a fim de identificar os implícitos, de modo a possibilitar as observações de sentidos produzidos pelos diferentes discursos. A construção de sentidos torna-se exitosa, à medida que ambos, produtor e leitor, são capazes de construir estratégias cognitivas para assimilar e atuar de forma efetiva, mediante os diversos discursos, nas diferentes esferas de circulação da vida em sociedade.

Com a finalidade intrínseca de comunicação, o processo interacional permite que conexões sejam estabelecidas entre texto e contexto. Portanto, os elementos linguísticos aliados aos conhecimentos de mundo estabelecem relações entre os diferentes conteúdos contidos nos diversos discursos produzidos, possibilitando, assim, analisar a língua em situações reais de uso.

Segundo Kleiman,

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (Kleiman, 2013, p. 15).

Os estudos de Van Dijk (2017) também servem de base para a compreensão da leitura. O autor fortifica a importância do conhecimento de mundo no processo de assimilação das ideias presentes nos diferentes textos. Dessa forma, os leitores utilizam múltiplas estratégias para compreender os diferentes discursos, a fim de atingir o significado global do texto. Diante disso, a prática de leitura possibilita uma atribuição de significados por parte do leitor, que se utiliza das estratégias a fim de mobilizar vários saberes envolvidos no interior do evento comunicativo.

Na perspectiva interacional, as práticas de leitura privilegiam as informações presentes no texto e as trazidas pelo leitor. Logo, entende-se ser o modelo mais apropriado acerca do ato de ler, visto que tanto o texto quanto o leitor estabelecem relação interativa na construção de sentidos. Perante o exposto, é preciso entender o texto como produto e processo das interações, repleto de significados e conceitos implícitos, compreendidos de maneiras diferentes pelos leitores, uma vez que tal atividade exige muito mais do conhecimento do código linguístico, pois considera a visão de mundo e as experiências nesse processo dialógico.

Nessa perspectiva, destaca Bakhtin

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz. (Bakhtin, 1992, p. 290).

O estudo das estratégias de leitura apresenta maneiras de processar as informações do texto e torna-se parte significativa da atividade escolar. Logo, é essencial que o EnAp tenha domínio das estratégias para realizar essa atividade de modo eficaz, a fim de possibilitar ao ApEn o pleno desenvolvimento da competência leitora.

2.2.2 As Estratégias de leitura no ensino do português brasileiro

O papel do EnAp assumir uma concepção de leitura como processo de construção de sentidos, tendo em vista estratégias cognitivas de ensino que possibilitam compreendê-la, de forma comunicativa, interagindo com o ApEn de forma consciente de seu processo, focalizando em torná-los, ambos, leitores proficientes. No entanto, para que a leitura proficiente ocorra, o ApEn deve dominar, tanto o processo de decodificação, como as estratégias de compreensão de um texto, uma vez que essa compreensão depende da apreensão de elementos linguísticos, conhecimentos prévios acionados, bem como dos objetivos de leitura.

Para que o EnAp possa auxiliar o ApEn a compreender diferentes textos de maneira eficaz, as pesquisas mais recentes sobre o ensino e aprendizagem de leitura destacam a necessidade de utilizar diferentes estratégias para a compreensão e interpretação ativa dos diversos gêneros textuais presentes na vida em sociedade. Segundo Kleiman (2013), estratégias de leitura são “operações regulares para abordar um texto. Elas podem ser inferidas a partir da compreensão do texto que, por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor”, ou seja, um processo interativo reflexivo.

Sendo assim, é importante destacar o fato de que a compreensão dos diferentes textos exigirá do ApEn estratégias específicas de leitura, a depender, principalmente, dos objetivos do leitor em cada situação comunicativa. Por meio das

estratégias de leitura, o leitor, de modo inconsciente, associa e entende o não compreendido no texto, adquirindo autonomia ao processo de leitura.

De acordo com Solé (2009),

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (Solé, 2009, p. 72).

Desse modo, as estratégias disponibilizam métodos e técnicas a serem utilizados pelos leitores a fim de facilitar o processo de compreensão da leitura, tendo em vista os procedimentos e atividades escolhidas às diferentes situações que variam conforme o texto.

Nessa perspectiva, as estratégias de leitura são compreendidas como procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo. Kleiman (2013) destaca dois tipos de estratégias que atuam no comportamento do leitor: **as estratégias cognitivas**, que se dão de forma automática, inconsciente, porém eficiente, uma vez que favorecem a leitura rápida; e **as estratégias metacognitivas**, que, por sua vez, atuam de modo consciente, ao regular a compreensão do texto, possibilitando ao autor e leitor agirem como agentes, sujeitos sociais inseridos num processo de leitura dinâmico e mutável.

Os conceitos de cognição e metacognição são apresentados por Kleiman (2013) ao afirmar que

O ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo. (Kleiman, 2013, p. 76).

Portanto, pode-se entender as estratégias como processos mentais que envolvem o cognitivo e o metacognitivo. São mecanismos e ações que colaboram para a compreensão e a interpretação da leitura.

A fim de auxiliar o leitor na construção de seu conhecimento, Solé (2007) apresenta percursos adequados que permitem a compreensão e a interpretação dos diferentes gêneros textuais, por meio de questões claras como:

- 1- Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho de ler? Por que/para que tenho de lê-lo?
- 2- Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre

- conteúdos afins que possam ser úteis a mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
- 3- Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que possa parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; [...] qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
 - 4- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Esse texto tem sentido? As ideias expressas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
 - 5- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e recapitulação periódica e a auto interrogação. Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo – ? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir os fios dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada deles?
 - 6- Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (Solé, 2007, p. 73-74).

Portanto, cabe à escola promover práticas de incentivo à leitura em suas múltiplas funcionalidades, nos diferentes gêneros textuais, de modo a viabilizar o acesso às várias informações presentes em seus conteúdos. Tendo em vista os propósitos, as estratégias enumeradas possibilitarão os objetivos de cada leitura. Esses comportamentos de leitura estabelecem condições adequadas de compreensão e interpretação textual, além de ampliar a cultura e o conhecimento.

Diante disso, o EnAp deve pensar as aulas de leitura de forma motivadora, por meio de um planejamento bem definido. Assim, de acordo com Solé (2007, p. 92), uma leitura voltada para “aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação”.

Toda estratégia colabora com o leitor na busca de um percurso que o auxilie diante de um obstáculo. Dentre elas, a inferenciação é uma estratégia relevante para o aprendizado de leitura para fins específicos, pois pressupõe a construção de caminhos para a localização de respostas no texto e no contexto em que o discurso ocorre. Como a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, o texto apresentado por determinado autor possibilita a esse leitor dar uma série de contribuições, confirmando ou alterando os conhecimentos compartilhados.

Nesse processo interativo, Kleiman (2011) constata que

mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. (Kleiman, 2011, p. 65).

O enfoque dado à busca de respostas a perguntas acerca do conteúdo dos textos, bem como sua elaboração, auxilia, consideravelmente, no processo de formação de leitores proficientes. Logo, o ApEn necessita compreender as informações contidas nos parágrafos, nos títulos, na superfície textual, o que está posto nas entrelinhas, nas imagens, ou seja, analisar de forma crítica, todos os recursos semiolinguísticos presentes nos textos.

O incentivo a esse tipo de leitura é fundamental, uma vez que proporciona a criticidade no olhar para aquilo que está contido no texto. Solé (2009) afirma que

[...] o incentivo desse tipo de leitura é essencial para o desenvolvimento da “leitura crítica”, em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem de ler com relação a eles quanto o que pode opor-se. (Solé, 2009, p. 95).

Assim, é de suma importância entender a escola como o lugar do futuro, o lugar em que se pensa o currículo em ação. Nesse contexto, o ApEn é o indivíduo que tem perguntas para produzir respostas. A concepção interacionista coloca, no mesmo plano, autor e leitor, num processo de ação e reação mediado pelo texto, possibilitando, com isso, a construção de sentidos.

Como esta pesquisa busca apresentar uma alternativa para o ensino do português brasileiro, em cursos de ensino médio-técnico, isto é, um aprendizado de língua com finalidade específica na Educação Básica, as estratégias de leitura apontam para diferentes finalidades de compreensão textual. Sendo assim, o papel do EnAp é indispensável, uma vez que caberá a ele atentar para um planejamento cuidadoso, tendo em vista a aplicação adequada dos diferentes gêneros textuais escolhidos para o curso.

De acordo com Cintra (2008), é necessário o docente perceber que o papel da leitura, numa sociedade em que as tarefas repetidas, cada vez mais, serão realizadas por computador, reserva ao ser humano tarefas que exigem imaginação, criatividade, inovação e prazer. Logo, a descoberta da leitura pelo ApEn parece ser um caminho possível e desejável. Portanto, a experiência do EnAp e o conhecimento do ApEn nortearão a escolha de estratégias que serão estabelecidas para o ensino-aprendizagem da leitura. Os processos e estratégias de ação, somados à mediação

do EnAp, situam o ApEn em relação aos acontecimentos do mundo, nas diversas práticas sociais, por meio de prática docente reflexiva, preocupada com a formação adequada, em que o educador abre espaço e permite a expressão da intersubjetividade dos aprendentes-ensinantes.

Cada ApEn tem o seu modo de ler; porém é importante que o EnAp forneça condições para que o ApEn perceba os mecanismos utilizados pelos leitores proficientes durante as inúmeras práticas de leitura. Como exemplo, o incentivo à busca pelo sentido das palavras em contextos diferentes torna-se um recurso valioso, uma vez que facilita a compreensão textual. Portanto, encontrar o significado de palavras no dicionário, seja impresso ou digital, é também uma estratégia de leitura, pois auxilia na realização de leituras eficazes dos textos e permite ao ApEn refletir sobre a definição que melhor atenda às intenções do produtor do texto. Há, ainda, outros exemplos de estratégias como a predição, a seleção, além da análise da estrutura textual e dos elementos que promovem a coesão e a coerência dos enunciados.

Portanto, a pesquisa propõe um trabalho de mediação de leitura, em que o EnAp se obriga a um preparo prévio sobre o texto, ressignificando, assim, o ato de leitura junto aos ApEn. Nesse processo, as estratégias de leitura fundamentam-se em conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédicos. A interação do EnAp, mediador, orientador e facilitador, é fundamental no processo de aprendizagem de leitura. Dessa forma, a leitura eficaz dependerá, então, da utilização de diferentes estratégias, isto é, recursos dos quais o leitor pode lançar mão durante o processo de construção de sentidos.

Na prática escolar, observa-se, em geral, um engessamento de conteúdos e objetivos que impossibilitam levar o ApEn a pesquisar, conhecer, observar, comparar, refletir e analisar acerca das diversas situações de comunicação com as quais se depara. Assim, é responsabilidade do EnAp criar procedimentos metodológicos que permitam o desenvolvimento da análise e da interpretação textual.

Diante dessas explanações acerca da leitura, bem como de suas estratégias, é importante destacar, ainda, o que apresentam os documentos oficiais no que se refere a seu ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar

um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 40-41).

Ao atentar para o aspecto social da leitura, focaliza-se o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) leva em consideração:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Brasil, 2018, p. 490)

Portanto, é preciso considerar a escola como espaço privilegiado para a realização de produção de leitura, a fim de formar leitores competentes, ou seja, atuantes nas diferentes esferas da vida social. Ao se voltar para o contexto do ensino médio profissionalizante, entende-se que é a linguagem que une o trabalho, a linguagem integrada à sociedade. Sendo assim, a partir do desenvolvimento da competência leitora, os aprendentes compreendem todos os demais componentes da organização curricular da escola, adquirindo autonomia para o resto de suas vidas.

2.3 A Competência Escritora: relações entre o gênero e o contexto

Com os avanços tecnológicos, muitos modos de comunicar estão integrados e contribuem para a construção de significados do texto. Logo, a pesquisa enfatiza a ideia de interação social entre escritor e leitor e a visão de linguagem como atividade social e cultural. Para tanto, compreende a relevância dada à produção semiolinguística, indispensável aos meios digitais utilizados neste século, em que o uso das plataformas interativas de trabalho e as redes sociais são cada vez mais frequentes na sociedade de consumo em que os indivíduos vivem.

Este trabalho visa ao estudo do ensino do português brasileiro, com finalidades específicas na formação técnica de nível médio, em diferentes contextos de uso da língua em situações reais de comunicação, e focaliza o aprendizado baseado nas reformas educacionais e nos documentos que norteiam esse percurso. Leva em consideração, ainda, o atual cenário econômico e a necessidade de

formação continuada para o melhor desempenho das múltiplas funções exercidas nas representações sociais.

A proposta baseia-se no sociointeracionismo, na teoria da enunciação e na linguística textual com o enfoque no ensino da língua em uso e no seu funcionamento discursivo, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2000. Nesse sentido, está adequada às concepções da EL, cuja meta está centrada na competência comunicativa, de acordo com Lomas *et al* (2015), um “saber voltado para o saber fazer as coisas com as palavras.” Além disso, objetiva, conforme Palma e Turazza (2014), “formar seres pensantes-comunicantes”.

Com isso, é essencial que se faça um trabalho voltado à produção escrita em que são privilegiados gêneros mais complexos relacionados às diversas práticas sociais. Nesse sentido, a escrita favorece o desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas à pesquisa, à resolução de problemas, ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação de projetos de intervenção, à vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras.

A aprendizagem de língua materna no ensino médio precisa ocorrer de forma envolvente, dinâmica e prazerosa. Nessa etapa da vida escolar, os estudos de produção escrita ocorrerão de forma mais intensa, oportunizando o acesso a diversos textos e enfatizando os estudos de linguagem de modo significativo. As atividades propostas devem garantir aos ApEn condições de participar, de maneira eficaz, das situações do dia a dia. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vale destacar uma das habilidades previstas no documento

Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (Brasil, 2018, p. 508).

Para isso, é fundamental que o EnAp se aproprie das técnicas e dos recursos semiolinguísticos necessários ao desenvolvimento das habilidades exigidas na comunicação escrita e esteja disposto a exercitá-las na interlocução com os ApEn.

2.3.1 A produção escrita no século XXI

Os enfoques comunicativos e funcionais da língua, bem como de seu uso nos contextos de produção e recepção retomam os estudos retóricos ao se pensar a

composição e o encadeamento coerente das ideias, por meio de construções apropriadas para a compreensão de um assunto a ser discutido, tratado, tendo em vista os argumentos ordenados e redigidos à finalidade desejada. Dessa forma, a tradição retórica contribuiu muito para que os estudos da Linguística como ciência se desenvolvessem. Porém, é preciso atentar para um ensino de língua na escola que considere a discursivização e a textualização. A respeito disso, Fiorin (2014) afirma que

o que se quer estabelecer é um construto teórico responsável por discursivização. Isso significa que não se almeja mais construir uma retórica, entendida como uma estratégia consciente visando a produzir efeitos no auditório, mas busca-se analisar a retoricidade de toda operação de linguagem. (Fiorin, 2014, p. 16).

Assim, a influência da retórica no ensino da escrita serve de base para analisar a linguagem escrita numa perspectiva dialógica, em que escritores e leitores são inseridos num processo comunicativo interativo, identificados em um contexto sociocultural. Esse contexto possibilita adequar a produção à função comunicativa almejada.

O ensino da escrita torna-se profícuo quando o EnAp compreende que o seu modo de intervir ativamente se dá durante todo o processo de composição e não apenas no final. Dessa maneira, é preciso levar o ApEn a perceber a importância do planejamento de escrita e de reescrita dos diversos gêneros textuais/discursivos nos diferentes contextos.

Durante o processo de composição escrita, caberá ao EnAp propiciar a busca e troca de informações, a tomada de decisões para resolução de problemas e assegurar interações pertinentes ao processo de revisão. Portanto, o EnAp não deve desenvolver a competência escritora com os ApEn por meio de fórmulas prontas e estruturas fixas com regras únicas, mas sim proporcionar um trabalho reflexivo que privilegie as interações além da escola. Dessa forma, a avaliação do texto escrito pelos ApEn deve ser realizada de forma colaborativa entre todos os envolvidos no processo, um trabalho partilhado de revisão que possibilita a todos uma leitura crítica acerca da produção.

Ao se propor o aprendizado da escrita, as situações culturais, discursivas, textuais e linguísticas são postas em jogo e contribuem para o domínio dos conhecimentos necessários para a sua aquisição. Figueiredo (2005) propõe situações

funcionais, efetuadas com a finalidade de comunicar, além do olhar voltado à estruturação, ou seja,

momentos de ensino formalizado privilegiando o discernimento das componentes discursivas, textuais, linguísticas de gênero que se quer trabalhar, nomeadamente, pela formulação e pela resolução de problemas constatados durante as situações funcionais. (Figueiredo, 2005, p. 84).

Dessa forma, o ApEn entende ser a escrita um processo de elaboração com permanentes reformulações, executada em etapas. Os funcionamentos textuais são complexos, assim, para dominá-los, o EnAp precisa desenvolver atividades variadas nos diferentes contextos de uso, além de compreender que a competência escritora é construída a partir do conhecimento prévio do ApEn.

Para Marcuschi (2008), a produção textual é um trabalho colaborativo entre quem ensina e quem escreve, uma construção coletiva do conhecimento dado nas trocas, nos encontros e nas interações. O autor mostra o caminho percorrido durante o século XX, desde o projeto formalista até o movimento funcionalista com a língua em contexto de uso. O linguista apresenta o texto como unidade de sentido, com uma organização específica, que se manifesta em linguagem natural, entendida como sistema linguístico que possui uma gramática.

Assim, as aulas de produção escrita devem considerar o texto “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Beaugrande, 1997, *apud* Marcuschi, 2008, p.72).

A competência textual implica a noção de contexto, ou seja, um saber partilhado entre o autor e o leitor que, por meio desse recorte, reconstrói o sentido do texto. Conforme Kock (2004), o destaque dado à reflexão sobre a textualidade e a ênfase dada aos aspectos globais do texto, evidenciando mais o processo ao produto, possibilita ao linguista conceber o texto como atividade de sujeitos em interação. A autora mostra a importância dos estudos realizados por Beaugrande e Dressler, em que critérios ou padrões de textualidade, ora centrados no texto (coesão e coerência) ora centrados nos usuários (informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade), somados ao estudo das estratégias de processamento textual de Van Dijk, e das ideologias na sociedade como elementos cruciais numa proposta de ensino de produção textual interdisciplinar.

Por isso, o EnAp deve auxiliar o ApEn a construir textos que circulam nas mais diversas atividades sociais, que desenvolvam a percepção da escrita como um

processo interacional, pois, de acordo com Antunes (2021), “a competência em escrita é resultado de uma prática constante, persistente, refletida, num processo de crescente aprimoramento.

Sugere-se, então, nesta pesquisa, um trabalho em que o EnAp consiga criar dinâmicas de produção, de modo a tornar as atividades mais significativas, considerando o uso das diferentes linguagens, ou seja, produções que sejam direcionadas a interlocutores integrados em suas múltiplas especificidades. Enfim, uma abordagem que compreende o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Beaugrande, 1997, *apud* Marcuschi, 2008, p. 72).

É preciso ver a escola como um lugar social, em que situações de aprendizagem são geradoras de conhecimento, capazes de formar sujeitos autônomos. Assim, o EnAp deve focar o ensino da produção escrita relacionado às vivências dos ApEn, preparando-os para o exercício de suas profissões no futuro.

Segundo Orlandi (1987),

cabe então à escola propiciar...que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. ... a escola, enquanto lugar de reflexão é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a de autoria, na relação com a linguagem. (Orlandi, 1987, p. 16).

Mesmo ao final do Ensino Médio, são imensas as dificuldades dos ApEn para escrever. Segundo Cintra e Passarelli (2011), cabe ao professor, EnAp, assumir o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus estudantes, ApEn, revelando o escrever como esforço, trabalho, empenho e dedicação, por meio de técnicas e procedimentos específicos.

O EnAp assume, então, a função de mediador, facilitador, orientador, incentivando a participação dos ApEn no desenvolvimento do processo de escrita, uma vez que a produção textual fará parte de suas vidas na vida e no mundo do trabalho.

Portanto, o trabalho voltado ao ensino da leitura e escrita para fins específicos, por meio dos gêneros textuais, oportuniza pensar o ensino de língua materna como linguagem, refletindo a identidade do trabalho docente como ação comunicativa voltada para a solução de problemas que interessam a um determinado grupo social e à formação do cidadão. Com a finalidade de aplicar os conceitos abordados nesta pesquisa, o próximo capítulo apresenta sequências didáticas que tematizam a leitura

e a produção de textos por meio de gêneros textuais/discursivos pertinentes à formação técnica de nível médio na área de Gestão e Negócios.

3. ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA FINS ESPECÍFICOS POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo tem por objetivo elaborar sequências didáticas voltadas ao ensino de leitura e escrita para fins específicos, valendo-se de três gêneros textuais pertinentes à área técnica estudados e aplicados no ensino médio-técnico profissionalizante, tendo por base pressupostos teóricos da Educação Linguística. Foram escolhidos para esta Dissertação os gêneros: **Análise de Necessidades**, fundamental para o conhecimento do EnAp em cursos com finalidade específica, **Estudo de Caso** e **Relatório de Visita Técnica**, visto que são desenvolvidos em praticamente todos os cursos de nível médio-técnico, independentemente do Eixo Tecnológico ao qual se inserem, por exemplo, Gestão e Negócios; Controles e Processos Industriais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer; ou seja, independentemente da finalidade específica tratada, e são verdadeiros objetos autênticos de situações comunicacionais com a língua em uso.

Neste trabalho, delimita-se a escolha desses gêneros numa proposta de ensino de português brasileiro para fins específicos adequada à área de Gestão e Negócios, aqui compreendida como Eixo Tecnológico, com cursos como Administração, Secretariado, Logística, Comércio Exterior, dentre outros. Esta escolha se dá devido ao currículo de formação desses cursos estar atrelado às demandas do setor produtivo e competências sociais, o que é muito importante nos tempos atuais e nas perspectivas futuras das empresas. Portanto, uma proposta de ensino que visa a auxiliar o EnAp a renovar sua prática docente, por meio da interdisciplinaridade, que oportunize ao ApEn agir como sujeito ativo num trabalho crítico e reflexivo com a linguagem apresentada em relação ao meio social em que se insere, de modo a tornar-se um leitor e produtor competente de textos.

A escolha das atividades para análise, por sua vez, direciona-se a partir de critérios pensados pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da PUC-SP (GPEDuling) num modelo de análise linguística articulada de modo a operacionalizar as Pedagogias, neste caso, a Pedagogia da leitura e a Pedagogia da escrita. Assim, são estabelecidos três percursos: o primeiro é a identificação do **propósito comunicativo**, ou seja, a finalidade comunicativa dos gêneros estudados, o segundo é o **estudo da organização interna dos gêneros** selecionados como objetos de estudo e, por fim, **a análise linguística**, visando a demonstrar as funções e os usos

dos recursos semiolinguísticos utilizados, cujo domínio é essencial para que o ApEn leia, escreva, fale e ouça com proficiência, tornando-se “poliglota na própria língua” (Bechara, 1985).

Nessa perspectiva, a análise linguística está em consonância com a definição inscrita na BNCC, qual seja:

(...) Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (Brasil, 2018, p. 80).

Desse modo, os textos escolhidos contemplam temáticas atreladas às práticas sociais relacionadas à área de formação/atuação profissional e propõem novas práticas de interações sociais, por meio de um conjunto de questionamentos de que pode se valer o EnAp para auxiliar na análise do gênero que irá propor como objeto de ensino e de aprendizagem. Os gêneros apresentados terão o foco nas atividades de leitura e escrita, porém o trabalho com o Estudo de caso focalizará mais a competência leitora e as estratégias de leitura, e o trabalho com o Relatório de Visita Técnica centrará mais o foco nas atividades de produção textual.

3.1 O Ensino Médio-Técnico voltado ao Eixo Tecnológico Gestão e Negócios

Ao se considerar que uma nova era de informação e tecnologia vem transformando o mundo dos negócios e que as empresas buscam por profissionais com competências sociais, qualificados e com empregabilidade, esta pesquisa focaliza o estudo do português brasileiro para fins específicos no ensino médio-técnico voltado para cursos que estejam integrados ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios. Este eixo caracteriza-se pelas tecnologias organizacionais e paradigmas de gestão, viabilidade econômica, estratégias de marketing, **relações interpessoais**, legislação e ética, dentre outras, e compreende atividades de planejamento, operação, controle e gerenciamento de inúmeros processos de todos os portes e ramos de atuação. As habilitações técnicas voltadas ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios são muitas, como Administração, Comércio Exterior, Logística, Marketing, Recursos Humanos, Secretariado etc.

Dessa forma, o ensino de leitura e escrita para fins específicos proposto nesta pesquisa, por meio dos gêneros textuais, adequa-se ao trabalho desenvolvido pelo EnAp neste nível de formação, uma vez que são abordados conteúdos que auxiliam na organização e aprimoramento das atividades administrativas e comerciais de empresas. Ele possibilita, ainda, ao ApEn desta área ter o domínio de diversas competências linguísticas, fundamentais ao seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional.

Além de participativos e dinâmicos, os cursos de ensino médio-técnico pertencentes ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios permitem que o EnAp apresente meios para que o ApEn exerça cargos de liderança em diversos departamentos da empresa, incluindo as áreas comerciais e operacionais, cabendo-lhe a adoção de ações que atendam às demandas do setor produtivo, propondo, inclusive, inovações. Sendo assim, justificam-se os gêneros textuais aplicados neste trabalho, pois oportunizam o trabalho crítico e reflexivo com a linguagem em relação ao meio social em que o ApEn se insere, tornando-se, de fato, um leitor proficiente e produtor competente de textos.

Assim, para que o ApEn possa executar com afinco as rotinas de trabalho exigidas em sua função, deverá trabalhar em equipe, prestar atendimento a clientes, adotar postura ética na condução das relações e atividades, buscando obter o melhor resultado desses processos. Por isso, o ensino de português brasileiro para fins específicos proposto nesta Dissertação, que enfatiza o olhar no texto como produto e como processo de diferentes e variadas práticas discursivas humanas, ancorado pela EL, é o que melhor se aplica a esse ensino médio-técnico.

3.2 Sequência didática: conceito e proposta à luz dos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly

Com a finalidade de proporcionar ao ApEn múltiplas possibilidades de leitura e escrita em diferentes contextos de produção, a Instituição Escolar deve possibilitar ao EnAp desenvolver atividades diversificadas, a fim de ensinar ao ApEn como apropriar-se das técnicas e recursos necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa, adquirindo habilidades para exercitá-la. Para que essas atividades sejam desenvolvidas, faz-se necessário atentar para as sequências didáticas, vistas como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa, a proposta de ensino, à luz da EL, organizada por meio de sequência didática, doravante SD, está baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conforme esses autores, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem ser planejadas com criticidade, levando-se em conta o perfil dos estudantes, a finalidade prática da atividade proposta e, principalmente, o sentido construído por meio do conteúdo apresentado.

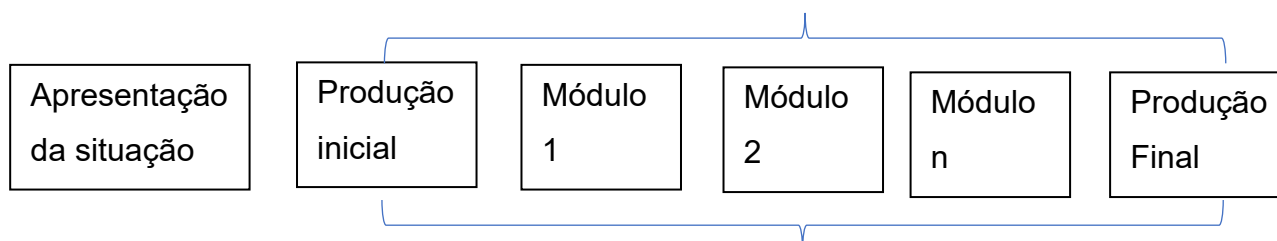
Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

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. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a expressão sequência didática refere-se a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A organização de uma SD torna-se, então, uma possibilidade de se trabalhar com as metodologias ativas em língua materna. Caberá ao EnAp examinar o tratamento dado ao material e recursos didáticos escolhidos e analisar como serão feitas as propostas para a leitura e a produção textual baseada nos gêneros definidos.

Sendo assim, esses estudiosos propõem um modelo didático que une teoria e prática e sugerem o agrupamento dos gêneros por séries, escolhendo-se um por vez para se trabalhar. Segundo os autores (op.cit. p.83), as sequências didáticas possuem uma estrutura organizada em etapas e se constituem pelo seguinte esquema:

Quadro 2. ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98.)

A apresentação da situação tem por objetivo expor, de forma contextualizada, a atividade a ser desenvolvida. Ela é o primeiro passo para que o ApEn tenha o primeiro contato com o gênero comunicativo, a fim de motivá-lo a participar do processo, que será posteriormente trabalhado em detalhes desde a produção inicial, nos módulos seguintes, e que será desenvolvido, de fato, na produção final. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 85), a motivação “pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades”. É importante, nessa etapa, que os ApEn percebam a relevância dos conteúdos que irão trabalhar, bem como refletir sobre a abordagem que será dada ao gênero, como o texto é estruturado e a sua relação com a linguagem apresentada, o destinatário da produção, o suporte etc.

A produção inicial é uma etapa essencial na SD, pois é por meio dela que o EnAp avalia as principais dificuldades dos ApEn e percebe o nível de conhecimento que eles possuem sobre o gênero, fornecendo, assim, elementos para que o EnAp faça a adequação da proposta de trabalho. Nessa etapa, realiza-se uma sondagem acerca das facilidades e dificuldades em relação ao gênero escolhido, isto é, verifica-se o conhecimento prévio dos ApEn e a leitura e a produção do texto partem de uma situação comunicativa real ou fictícia. É nessa fase que o EnAp define a rota mais adequada para a construção do melhor caminho que o ApEn terá de percorrer.

Vale ressaltar que a SD contempla dois tipos de avaliação: a formativa, que indica os principais obstáculos identificados pelo EnAp, possibilitando-lhe intervir nas diferentes etapas do processo, organizando módulos apropriados para tratar as dificuldades detectadas até a chegada da produção final. A somativa, por sua vez, ocorre na produção final, objetivando que o ApEn identifique todos os aspectos abordados ao longo da sequência.

O ensino com os módulos é realizado por meio de atividades bem elaboradas e deve considerar as necessidades particulares de cada estudante, visando, dessa forma, à construção do conhecimento. As atividades de compreensão e produção textual orais ou escritas são analisadas em partes, pois, uma vez detectadas as dificuldades dos ApEn em diferentes níveis de aprendizado na produção inicial, volta-se o olhar para as ferramentas pedagógicas necessárias para superá-las. Consequentemente, propõem-se atividades variadas de observação e análise de textos, com exercícios simplificados de leitura e produção de texto. Além disso, deve-se também atentar para os progressos obtidos pelos ApEn em cada módulo. O

número de módulos planejados, bem como o número de aulas dedicados a cada um e suas atividades poderá variar, dependendo dos objetivos traçados e do contexto apresentado no início da sequência. Os autores chamam essa etapa de *capitalização das aquisições*, pois surgem constatações dos conhecimentos desenvolvidos pelos ApEn que possibilitam o aperfeiçoamento da leitura e da escrita proficientes. Na produção final, após um estudo aprofundado das particularidades do gênero, o EnAp investiga as aprendizagens dos ApEn e focaliza a avaliação somativa, considerando os progressos e as novas habilidades linguísticas aperfeiçoadas.

Dessa forma, esse modelo de trabalho adotado possibilita ao EnAp desenvolver propostas destinadas ao ensino de leitura e escrita, a fim de formar leitores e escritores competentes, por meio dos gêneros textuais de forma sistemática (cf. Marcuschi, 2008). Por certo, essa maneira de organizar, metodologicamente, de modo sequencial, a execução das atividades permite ao EnAp apropriar-se da linguagem como um processo interativo e intencional, inserida em contextos sociais diversificados.

Porém, o trabalho com a SD envolve muito mais que o planejamento sistemático, pois exige do EnAp o entendimento e a compreensão das especificidades dos procedimentos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 108), é importante explicar alguns aspectos conceituais sobre a SD, notadamente:

- a) os princípios teóricos subjacentes ao procedimento;
- b) o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação;
- c) as diferenças entre os trabalhos com a oralidade e com a escrita;
- d) a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

Portanto, o trabalho com a SD permite direcionar o trabalho do educador, de modo a viabilizar o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos ApEn, a fim de que possam utilizar a língua em várias situações de comunicação diárias, com autonomia e autoavaliação dos usos da linguagem durante o processo de formação

Os autores suíços orientam o agrupamento dos gêneros em um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino por meio de três critérios: o primeiro, corresponde aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino, o segundo, apresenta as diferenças tipológicas e, o último, evidencia

o agrupamento de gêneros relativamente homogêneos, tendo em vista as capacidades de linguagem que possuem e os domínios sociais aos quais pertencem.

Conforme os critérios citados acima, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam os seguintes agrupamentos de gêneros:

Quadro 3: ASPECTOS TIPOLOGICOS

Dominios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

(Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004, p. 121).

Nesse agrupamento, outros gêneros textuais/discursivos, já do século XXI, podem ser considerados como, por exemplo, **Inshot** e **Snapseed**, aplicativos onde o ApEn pode editar vídeos e imagens; **VSCO**, aplicativo usado para o compartilhamento de imagens, Infográfico etc.

Diante disso, evidencia-se a importância do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, pois eles fornecem apoio essencial ao EnAp, permitindo-lhes aprender os conteúdos de forma integrada. Os gêneros oferecem referências para aperfeiçoar a capacidade de leitura e escrita consciente dos aprendentes-ensinantes, de modo a propiciar a eles o conhecimento necessário para a compreensão e a produção da linguagem nas interações comunicativas.

Logo, os gêneros são verdadeiros instrumentos de interação social e a pesquisa converge com as orientações curriculares brasileiras, especificamente a atual BNCC.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os **gêneros**, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Dessa forma, a utilização dos gêneros no processo de ensino e de aprendizagem é fundamental, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem e são verdadeiros objetos de trabalho para o EnAp. Afinal, o trabalho realizado por meio dos diversos gêneros, em sala de aula, pautado em sequências didáticas, contribui para que o ApEn tenha acesso à língua em funcionamento, favorecendo, assim, a compreensão e a produção de diferentes textos.

Diante dessas considerações, apresentam-se, então, os gêneros propostos nesta Dissertação, tematizados e analisados em SD, por meio de atividades de leitura e escrita voltadas para fins específicos. A proposta está direcionada ao estudo dos três gêneros, citados acima, num plano de aula que contempla vinte semanas, basicamente, o equivalente a um semestre letivo.

3.3 Análise de Necessidades: atividade compatível com a finalidade do curso

Tendo em vista a elaboração de uma sequência didática voltada para o ensino de leitura e de escrita para fins específicos, a escolha do gênero “**Análise de Necessidades**” se justifica por possibilitar, logo no início do curso, a ênfase dada ao trabalho de mediação docente, numa perspectiva interativa. Dessa forma, pressupõe-se um EnAp que valorize os conhecimentos prévios dos ApEn e entenda a necessidade de ampliar o repertório léxico-gramatical explorado nos estudos do texto por eles, por meio de questões significativas, além de proposta de leitura e de produção textual pensadas como atividade diagnóstica, de modo a promover a construção de sentidos e o pensamento crítico e reflexivo.

Esse primeiro contato do EnAp com os ApEn envolve grande importância pois, conforme Cintra (2008, p. 67) “é ele que dá o tom de acolhimento, de afetividade, de objetividade e de mudança de procedimentos usuais, com os quais, provavelmente, teve contato durante sua escolaridade”.

O gênero deve ser construído em relação com a finalidade do curso e visa a identificar as necessidades dos indivíduos em particular e do grupo como um todo. A identificação dessas necessidades poderá auxiliar o EnAp na condução de suas aulas, recorrendo a estratégias adequadas para tratar de assuntos, informações e práticas sociais utilizadas para melhor interagir, de forma consciente, durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

A Análise de Necessidades possibilita ao EnAp verificar o que os ApEn sabem sobre aspectos devidamente selecionados dentro da proposta do curso específico e as informações apresentadas por eles se propagam pelo curso todo. Ela busca mapear, não classificar, uma vez que deve ser pensada como gênero textual de abertura de cursos para fins específicos e deve ser construída de forma consistente, com qualidade e credibilidade, pois permite gerar resultados confiáveis, por meio de práticas interativas centradas nos conhecimentos dos aprendentes-ensinantes.

3.3.1 Apresentação de modelo aplicado e desenvolvimento da sequência didática

A apresentação do tema e dos objetivos da SD é o primeiro passo dado na aplicação da metodologia. Compreende-se a SD como um conjunto de atividades,

procedimentos e intervenções elaborado por etapa pelo EnAp, visando à construção de novos conhecimentos pelos ApEn. O trabalho de SD realizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) evidencia a possibilidade de se transmitir o conhecimento de modo intermediado, e ensinar capacitando cidadãos para gerirem a sua própria história.

A seguir, apresenta-se a proposta de SD para aprendizagem da leitura e da escrita com finalidade específica num curso de ensino médio-técnico. Para o desenvolvimento da SD, a pesquisa recorre ao documento oficial da educação básica nacional, a BNCC, além de pesquisas, modelos de textos, sugestões de leitura, elaborados e extraídos de fontes confiáveis para o enriquecimento da proposta de análise.

A seguir, focaliza-se a primeira sequência didática, nos moldes sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo N e produção final.

Sequência Didática
Tema: Leitura e escrita nas diferentes práticas sociais.
Área de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias
Componente curricular/série: Língua Portuguesa - 1ª série do Ensino Médio-Técnico em Administração.
Número de Aulas: 12 (4 semanas)
Gênero: Análise de Necessidades
BNCC Competências Gerais da Educação Básica 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. Habilidades Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-

discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

Todos os campos de atuação social

Objetivos da Aprendizagem

- Valorizar os conhecimentos prévios e identificar as necessidades dos ApEn, por meio de práticas interativas.
- Promover a prática de leitura e escrita.
- Identificar e avaliar a estrutura do gênero, reconhecendo e compreendendo os recursos semiolinguísticos empregados.
- Propor aos ApEn atividades de aplicação dos conhecimentos aprendidos, de modo a refletir sobre o conhecimento construído.

O trabalho realizado pelo EnAp inicia-se com a exposição do tema da SD aos ApEn – Leitura e escrita nas diferentes práticas sociais – e o esclarecimento de que ele será trabalhado por meio do gênero textual Análise de Necessidades. Em seguida, destaca-se a pertinência desse gênero em cursos de português brasileiro para fins específicos, uma vez que possibilita avaliar os estudantes em particular e coletivamente, além de motivar, no início do curso, a leitura e produção de textos na formação técnica de nível médio.

Sendo assim, o docente deve dar ênfase aos seguintes aspectos: em que consiste a abordagem, quais os objetivos de sua realização, bem como o tempo de duração e as atividades que serão desenvolvidas para, ao final, verificar os resultados atingidos e planejados. É importante que os ApEn sejam informados de que a SD é composta por etapas e que a adesão à proposta pelos ApEn é muito importante para que o trabalho obtenha êxito. Nessa apresentação, o EnAp deve enfatizar que esse conjunto de atividades é um *projeto de classe* (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 100), logo, a colaboração de todos é fundamental.

Segue modelo de Análise de Necessidades aplicado na SD para o desenvolvimento da proposta, tendo por base os preceitos da EL, cujo objeto de estudo centra-se no texto, a fim de analisá-lo na perspectiva da linguística funcional, observando suas características típicas, função social, bem como as contribuições dos recursos semiolinguísticos utilizados para a compreensão global do texto.

Nome da Instituição/Escola
 Ensino Médio Integrado ao Técnico em...
 Nome da disciplina/componente curricular
 Nome do Prof./Profa.
 1º semestre 2024

Nome: _____
 Série/Turma _____

Análise de Necessidades

Leitura e Produção Textual de um modo geral

Atribua um dos conceitos abaixo:

MB (Muito Bom), B (Bom), R (Regular), P (Péssimo)

- 1) Avalie a eficácia de sua leitura em sua rotina:
- 2) Avalie a eficácia de sua escrita em seu dia a dia:
- 3) Em relação a seu desempenho escolar, como avalia suas habilidades em:
 - a) Leitura e compreensão textual:
 - b) Vocabulário e expressões utilizadas:
 - c) Produção textual escrita:
 - d) Produção textual oral:

Em relação à leitura com finalidade específica

- 1) Nas leituras exigidas em seus estudos, quais procedimentos utiliza?

☐ lê o título e a autoria ☐ lê parando para sublinhar ou grifar ☐ realiza anotações no próprio texto ☐ tenta adivinhar o sentido das palavras desconhecidas ☐ faz buscas na internet para resolver dúvidas de vocabulário ☐ lê o texto inteiro e depois o relê	☐ faz uma sondagem prévia antes de ler ☐ lê parando e voltando em alguns pontos ☐ atenta para a bibliografia e notas de rodapé (se houver) ☐ analisa e interpreta os recursos semiolinguísticos identificados ☐ elabora síntese e/ou resumo ☐ identifica a finalidade do texto e a quem se destina
---	---

- 2) Agora, leia o texto a seguir, utilizando as estratégias das quais se vale em situações escolares e/ou profissionais.

A formação da cidadania

Em todas as manifestações de caráter social, político e econômico, da mais inconsequente opção pessoal às mais sérias decisões de governo, o ser humano é guiado por dois comportamentos básicos: pensar e agir, de acordo com os conhecimentos disponíveis. [...]

A interação contínua entre pensamento e ação permite ao homem tomar decisões, tanto as de natureza particular – como a escolha de um curso ou profissão ou a compra de um par de sapatos – , quanto as que terão consequências coletivas, como a eleição de governantes ou a participação em manifestações públicas. Portanto, de modo geral, as decisões não são arbitrárias. Não importa o grau de consciência política que o indivíduo possui, ou a massa de conhecimentos de que ele dispõe sobre uma questão: há sempre uma dose de reflexão em cada um dos seus atos.

É fácil de constatar que as ideias, as opiniões, as atitudes e as ações não seguem um esquema simples, mecanicista e uniforme, pois as diferentes preocupações que atormentam o homem se embaralham e se cruzam a cada instante e às vezes se chocam. E como se todas as provas automobilísticas do mundo fossem disputadas ao mesmo tempo no mesmo autódromo.

A formação do cidadão consiste em capacitá-lo a pôr ordem nesse processo, que se desenvolve ao seu redor, mas sempre explode dentro dele. A principal contribuição formativa da educação é a de atuar sobre esse mecanismo mental decisório e ajustá-lo o mais corretamente possível, equilibrando os conhecimentos, as habilidades e atitudes segundo padrões éticos, morais e outros, válidos para todas, ou para a maioria das pessoas.

Não existe um método infalível para que alguém possa chegar, sempre, às melhores decisões sobre todas as coisas, mas pode-se melhorar a capacidade de raciocínio com a prática, o estudo, a crítica, a reflexão. O grande objetivo, que mais parece um ideal inatingível, é conseguir que cada indivíduo se torne autônomo, isto é, que seja capaz de decidir por si mesmo, não se sujeitando a interferência ou pressões externas. É o caminho que levará a formação de cidadãos conscientes.

MARTINEZ, Paulo. *Direitos de cidadão: um lugar ao sol*. São Paulo: Scipione, 1996.

I- Apresentação inicial: Contextualizando o gênero Análise de Necessidades

Como já foi mencionado, essa primeira atividade tem por objetivo fazer uma sondagem, isto é, um levantamento dos conhecimentos prévios dos ApEn e, para ser realizada, o EnAp poderá propor um bate-papo inicial, uma roda de conversa, para contextualizar a dinâmica da aula, de modo a refletir sobre a abordagem que será dada ao gênero. Nesse momento, o EnAp priorizará a interlocução entre os ApEn e, como mediador do processo, poderá lançar perguntas como: vocês já realizaram atividades diagnósticas nos anos escolares anteriores? Para que elas servem? Qual a finalidade comunicativa desse gênero? Como pode ser organizado esse gênero? Onde pode ser encontrado esse gênero? Que informações podem ser encontradas nesse gênero?

Vale ressaltar, ainda, a importância de o EnAp cuidar para que todos os participantes se manifestem, ocorrendo, efetivamente, a integração de todos durante a discussão. Com base nas respostas, o EnAp poderá comentar a finalidade de uma Análise de Necessidades, elaborada de modo a promover a construção de sentidos e identificar as necessidades dos ApEn, possibilitando, com isso, a ampliação do repertório léxico-gramatical explorado no estudo do gênero, a favor de leitores e produtores de textos proficientes.

Em seguida, o EnAp deverá distribuir uma cópia impressa da Análise de Necessidades aos ApEn e propor uma leitura individual dela. Após essa primeira leitura, o docente poderá solicitar aos estudantes que discutam sobre o texto, a fim de que possam compartilhar as opiniões sobre as questões propostas e comparar as respostas apresentadas. Nesse momento, é válido aproveitar a oportunidade para refletir sobre as dúvidas levantadas, observando se isso é um reflexo social ou se são casos pontuais. Caberá, ainda, apresentar como foi feita a organização interna do gênero e retomar os objetivos sociais da comunicação.

Com efeito, o trabalho realizado nessa fase inicial, possibilita ao EnAp verificar que os ApEn têm uma história de vida, uma história de linguagem e estão inseridos em contextos sociais próprios. Assim, o aproveitamento dos dados levantados na apresentação inicial poderá conduzir o grupo à aceitação do aprender e ao envolvimento com as demais aulas e atividades propostas.

II- Produção inicial: A compreensão e o posicionamento crítico

Logo após a distribuição das cópias impressas a cada ApEn, espera-se que o EnAp verifique se todos fizeram uma leitura compreensiva e interpretativa do texto, a fim de que assumam um posicionamento crítico em relação ao tema do gênero. O EnAp deverá retomar o texto e propor uma nova leitura individual, solicitando aos ApEn que respondam às questões propostas e façam a imersão na leitura e produção sugeridas, a fim de desenvolver ações e práticas de leitura e escrita significativas.

Nesse momento, é importante que o mediador circule pela sala, de modo a auxiliar, esclarecer dúvidas e fazer perguntas que provoquem a reflexão acerca dos desafios encontrados para a compreensão e a produção. É também relevante reforçar a importância de os ApEn atentarem para a estrutura e o estilo do texto, a apresentação do tema e a importância em se fazer marcações, anotações e rascunhos que facilitam o envolvimento com a atividade e a participação ativa na construção de sentido.

Assim, o EnAp deve observar as percepções e os sentidos atribuídos ao texto pelos ApEn e estar preparado para receber e acolher os registros que fizeram durante a atividade. Então, o EnAp recolhe as atividades produzidas pelos ApEn para a correção. Essa avaliação é imprescindível para ajustar a sequência didática, pois permite verificar quais são as principais dificuldades dos estudantes e perceber o nível de conhecimento linguístico que possuem.

Ao final dessa etapa, o EnAp poderá fazer novas perguntas aos ApEn como: o que gosta de ler? Que estratégias utiliza mais para compreender os textos que lê? Como é a sua relação com a escrita? Que tipo de texto escreve no dia a dia e com qual frequência? Já possui familiaridade com textos voltados à área técnica que está estudando? Para finalizar, o EnAp deverá perguntar aos ApEn se o que eles imaginaram no início da atividade foi confirmado após a execução da proposta.

Portanto, a produção inicial possibilita avaliar o nível de conhecimento que os estudantes possuem, além de adequar a proposta de trabalho baseada nesse conhecimento prévio, pois essas observações são muito importantes como objeto de estudo no módulo 1.

III- Módulo 1: Conhecendo o gênero Análise de Necessidades – foco na leitura

Para o aprofundamento do estudo do gênero, o EnAp deverá retomar a pergunta: Qual é a finalidade da análise de necessidades? Em seguida, o EnAp explica novamente a necessidade de identificar o conhecimento que os ApEn possuem para adequar o planejamento das aulas de modo favorável ao aprendizado deles. Dessa forma, caracteriza o propósito comunicativo do gênero estudado e estabelece clareza e sentido a sua análise, para uma proposta adequada num curso de português brasileiro para fins específicos.

Vale ressaltar que a proposta pode ser adaptada conforme o público, interesse dos estudantes da turma e finalidade do curso. Nesta pesquisa, o modelo apresentado objetiva auxiliar o EnAp em como elaborar uma análise de necessidades no início do ano letivo.

Em seguida, o EnAp projeta o texto para os estudantes acompanharem sua explicação e convida alguns estudantes para a leitura das partes que compõem o gênero, discutindo as hipóteses apresentadas e os objetivos propostos. Depois, aborda as leituras compreensiva, interpretativa e crítica do texto, retomando o assunto já estudado. Essa abordagem propicia o entendimento dos objetivos e hipóteses como recursos valiosos que tornam a leitura um processo interacional. De acordo com Kleiman (2016), os objetivos e as hipóteses são importantes nesse processo. Em relação aos primeiros, a autora aponta:

Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata da leitura, de interação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem se quer se põe. (Kleiman, 2016, p. 30)

Em relação às segundas, a autora assegura:

As hipótese do leitor fazem com que certos aspectos do processo, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre as palavras não percebidas durante o movimento do molho durante a leitura, que não é linear, o que permitiria ler tudo letra por letra e palavra por palavra, mas é sacádico, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação. (Kleiman, 2016, p. 36)

Ao sistematizar esses conceitos, o EnAp poderá estabelecer relações com outras situações em que as previsões e os objetivos são indispensáveis, como o planejamento de um seminário. Após isso, os ApEn devem identificar as partes essenciais do gênero como: título, questões propostas, atividade de leitura e produção, sua organização e tipo de linguagem assumida pelo texto.

Nesse módulo, o foco da aula deverá ser a leitura do gênero e as estratégias utilizadas para a compreensão e interpretação do texto **“A formação da cidadania”**, de Paulo Martinez, apresentado como uma das atividades solicitadas em sua construção interna. Espera-se que os ApEn percebam que se trata de um texto dissertativo-argumentativo, ou seja, que expressa um ponto de vista, desenvolvido em cinco parágrafos. Na sequência, o EnAp poderá fazer as seguintes perguntas:

- 1) O que se discute no texto? De que trata esse texto?
- 2) Como o autor organizou o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão?

Ao final, o EnAp recorre à análise linguística em si, atentando-se para os recursos léxico-gramaticais/semióticos utilizados, a fim de comprovar as respostas dadas anteriormente. Nesse momento, observa-se a língua em uso, caracterizada pelo uso formal, típico de textos dissertativos-argumentativos, além dos componentes do sistema linguístico como o uso do modo e dos tempos verbais empregados, bem como as funções e os recursos gramaticais como os conectivos, adjetivos e a construção das frases, geralmente na ordem direta.

IV- Módulo 2: Conhecendo o gênero Análise de Necessidades – foco na produção escrita

Nesse módulo, a proposta deve levar em consideração práticas de escrita em contextos sociais e reais. Com os avanços da Linguística textual e das Gramáticas de texto, a redação passa a ser chamada de produção textual e tende a ser vista como processo. Sendo assim, a escrita deve refletir uma situação comunicativa, determinada por um gênero específico em que as ideias estejam esquematizadas, por

meio de uma estruturação que será depois revisada para que os objetivos possam ser atingidos.

Nessa etapa da SD, o EnAp poderá projetar novamente a Análise de Necessidades aplicada, na parte que trata da produção de textos, e solicitar que a turma reflita e responda sobre os textos com os quais se deparará na vida escolar e profissional, ou seja, quais gêneros textuais deverão produzir no mundo do trabalho. Aplicam-se, ainda, atividades variadas por meio de recursos pedagógicos utilizados para superar as dificuldades apresentadas pelos ApEn como: a busca na internet de modelos de gêneros utilizados no mercado de trabalho atual, a comparação entre textos redigidos em um mesmo gênero, pesquisa em livros didáticos sobre gêneros textuais voltados à vida profissional dos jovens na contemporaneidade etc.

Diante disso, pode-se organizar a turma em pequenos grupos e propor a reescrita da atividade de produção proposta na Análise de Necessidades, a fim de que possam compartilhar o que escreveram na produção inicial e chegar a um consenso sobre o tema, problema social mais pertinente a ser apresentado e qual caminho deverão tomar. Durante essa fase, os estudantes devem ser capazes de adequar seus discursos à modalidade formal e refletir nos recursos semiolinguísticos que auxiliam na ampliação do entendimento global do texto.

Ao concluírem a produção textual, os ApEn deverão fazer a revisão da escrita e apresentar as ideias a todos. No final, o EnAp conversa sobre o aprendizado obtido e os desafios encontrados pelos estudantes.

V- Módulo N: Correção das atividades e direcionamento

Neste módulo, o EnAp deverá devolver a atividade de sondagem aos ApEn, atentando para os progressos obtidos, valorizando os conhecimentos prévios dos ApEn e esclarecendo as dúvidas apresentadas por eles. O EnAp poderá, ainda, colocar no quadro/lousa as observações feitas durante a correção das produções, sem expor os nomes dos ApEn, para esclarecer dificuldades detectadas em relação à gramática, ortografia, pontuação, uso de vocabulários mal-empregados, organização textual etc. Assim, aproveita as construções realizadas pelos próprios estudantes para apresentar o uso da língua em diferentes contextos.

VI- Produção final: revisão e nova proposta de leitura e produção textual

Nessa etapa final da SD, o EnAp evidencia as aprendizagens obtidas, verifica os progressos e as habilidades aperfeiçoadas pelos ApEn e propõe uma discussão acerca do gênero e sua relevância em um curso de português brasileiro para fins específicos. Também é importante aplicar todos os conhecimentos trabalhados na SD e retomar, mais uma vez, os critérios da análise linguística, perguntando aos ApEn: houve clareza quanto ao propósito comunicativo do gênero trabalhado? É possível identificar, por meio da organização interna do gênero, como foi construído o texto e os recursos semiolinguísticos nele empregados? Por fim, o EnAp deverá comprovar o funcionamento e usos dos elementos semiolinguísticos utilizados estrategicamente para a elaboração do gênero. Assim, legitimam-se os percursos anteriores e finaliza-se o trabalho de Educação Linguística pretendido.

Após isso, o EnAp deverá propor aos ApEn a leitura de um texto novo e uma nova produção escrita sobre o tema solicitado na Análise de Necessidades. No final da aula, eles poderão discutir em grupos, oralmente, o aprendizado obtido e os desafios encontrados durante todo o processo de ensino-aprendizagem vivenciado, o que permite a reflexão sobre pontos a serem melhorados nas atividades posteriores.

3.4 Estudo de caso: o foco em contextos da vida real

O trabalho realizado por meio do gênero “**Estudo de caso**”, nas aulas de português brasileiro para fins específicos, em cursos de ensino médio-técnico voltados à área de Gestão e Negócios, torna-se relevante, uma vez que são vistos como ponto de partida ou estímulo para quem deseja realizar um trabalho semelhante àquilo que é relatado. Além disso, o estudo de caso é compreendido, ainda, como uma estratégia de pesquisa eficaz em situações reais da vida, método abrangente, com coleta e análise de dados.

Sendo assim, uma proposta de ensino de português brasileiro para fins específicos, por meio de sequência didática, tendo como objeto de estudo o gênero textual/discursivo **Estudo de caso** possibilita ao EnAp o trabalho com a língua em uso num determinado contexto, além de envolver o ApEn numa proposta interdisciplinar, pois seu estudo contempla temáticas atreladas às práticas sociais relacionadas à área de formação/atuação profissional do indivíduo. Afinal, os estudos de caso apresentam acertos e falhas nos processos e condutas das empresas e podem ser vistos como verdadeiros objetos sociais que buscam as melhores soluções.

Portanto, o estudo deste gênero permite que o ApEn vivencie atividades pertinentes à área de trabalho ou de especialidade que almeja estudar e exercer, estando preparado para o melhor desempenho da linguagem. Os Estudos de caso são vistos, ainda, como importantes orientações para que uma empresa, equipe ou profissional faça um planejamento eficiente, de modo a atingir os objetivos traçados, isto é, são modelos referenciais autênticos. No entanto, os objetivos de um estudo de caso podem variar, dependendo do campo no qual são utilizados.

A seguir, a pesquisa apresenta mais uma proposta de SD para a aprendizagem da leitura e da escrita com a finalidade específica num curso de ensino médio-técnico. Novamente, destaca-se a relevância dos gêneros textuais no processo de ensino de língua materna. Oliveira (2010) ressalta que

gêneros textuais são textos empíricos, ou seja, textos concretos que circulam socialmente. Consequentemente, os textos que circulam realizam funções comunicativas diversas: convidar, persuadir, dissuadir, ameaçar, informar, solicitar, autorizar, convocar, descrever, instruir, ordenar, entreter, ofender, desculpar-se, agradecer, protestar etc. Por essa razão, apresentar gêneros textuais diversos aos estudantes é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas habilidades de ler e produzir textos. (Oliveira, 2010, p. 84).

A escolha do texto para esta análise se deu de forma aleatória, em buscas realizadas pela internet, pensada no ensino de português brasileiro para fins específicos no ensino médio-técnico e sua utilização referenciada nesta pesquisa é destinada exclusivamente ao estudo e à discussão acadêmica.

Sequência Didática
Tema: Leitura e escrita em situações reais de uso.
Área de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias
Componente curricular/série: Língua Portuguesa - 1ª série do Ensino Médio-Técnico em Administração.
Número de Aulas: 24 (8 semanas)
Gênero: Estudo de caso
BNCC Competências Gerais da Educação Básica 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Habilidades Gerais Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos. (EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses. (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social. (EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. Habilidades Específicas (EM13LP30) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e

a hierarquização das informações, questionando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.

(EM13LP29) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos colocados e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

(EM13LP31) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.

Campos de atuação social: Práticas de estudo e pesquisa

Objetivos da Aprendizagem

- Analisar o funcionamento da língua para interpretar e produzir discursos nas diferentes situações de comunicação.
- Aprofundar o conhecimento do gênero, de modo a utilizá-lo para a compreensão e produção de textos e discursos em situações com finalidade específica.
- Expandir as formas de produção de sentidos, a fim de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
- Propor aos ApEn atividades de aplicação dos conhecimentos aprendidos, de modo a refletir sobre o conhecimento construído.

O trabalho realizado pelo EnAp inicia-se com a exposição do tema da SD aos ApEn – Leitura e escrita em situações reais de uso – e o esclarecimento de que ele será trabalhado por meio do gênero textual Estudo de Caso. Em seguida, destaca-se a pertinência desse gênero em cursos de português brasileiro para fins específicos, uma vez que possibilita a reflexão e análise crítica, a fim de formular e resolver problemas e criar soluções, com base nos conhecimentos das diferentes áreas, focalizando, assim, a interdisciplinaridade, proposta nesse método de ensino, além de avaliar os estudantes em particular e coletivamente, no aprendizado da leitura e produção de textos na formação técnica de nível médio.

Sendo assim, o docente deverá, como no estudo do gênero anterior, dar ênfase aos seguintes aspectos: em que consiste a abordagem, quais os objetivos de sua realização, bem como o tempo de duração e as atividades que serão desenvolvidas para, ao final, verificar os resultados atingidos e

planejados. É importante reforçar novamente aos ApEn sobre as etapas da SD, bem como sua adesão para que o trabalho obtenha êxito.

Segue modelo de Estudo de caso aplicado na SD para o desenvolvimento da proposta.



O SORVETE DE LUÍZA

Preparado por Roger Born, da ESPM-RS¹.

Recomendado para as disciplinas de: Marketing IV, Branding, Estratégia Empresarial, Planejamento de Marketing e Planejamento Estratégico.

Resumo

"O Sorvete de Luíza" narra a situação real enfrentada por uma ex-aluna de Administração da Escola Superior de Propaganda e Marketing – RS, que resolveu investir na fabricação de sorvetes artesanais. Com base em um plano de negócio, objeto de seu trabalho de conclusão de curso (TCC), e apoiada por um programa de incentivo público (o PRIME), a empreendedora realizou os investimentos e contratou as consultorias necessárias para iniciar suas atividades. No entanto, na medida em que os primeiros meses avançavam, surgiram questionamentos e problemas que necessitavam de soluções.

Palavras-chave

Empreendedorismo. Sorvete. Planejamento de marketing. Planejamento do negócio.

Junho/2010.

¹ Este caso foi escrito inteiramente a partir de informações cedidas pela empresa e outras fontes mencionadas no tópico "Referências". Não é intenção do autor avallar ou julgar o movimento estratégico da empresa em questão. Este texto é destinado exclusivamente ao estudo e à discussão acadêmica, sendo vedada a sua utilização ou reprodução em qualquer outra forma. A violação aos direitos autorais sujeitará o infrator às penalidades da Lei. Direitos Reservados ESPM.

Porto Alegre, onze de março de 2009, 10h35min

Luíza Vieira Juliana conversa com o consultor contratado para elaborar um plano de marketing para sua empresa. Será o último encontro antes da apresentação do diagnóstico. Em breve, ele trará seu entendimento da situação, suas sugestões, e então a empresa contará com a opinião de um profissional. Isso trará mais segurança às decisões do negócio, pensa ela, muito embora os primeiros meses de vendas tenham sido não somente lucrativos, mas também recompensadores para a jovem empreendedora de vinte e cinco anos de idade.

O consultor realiza uma série de perguntas. Trata-se de dúvidas que ainda persistem, mesmo após ler o plano do negócio escrito por Luíza e de levantar uma série de dados secundários. Algumas delas são bastante triviais, avalia ela, outras parecem dissecar aspectos interessantes da empresa, da concorrência e do mercado. Na última hora, o consultor já fizera algumas ponderações importantes sobre o negócio, como a necessidade de uma estratégia adequada para fortalecer a entrada no mercado. Segundo ele, havia um conjunto adequado de estratégias de marketing para introduzir a marca no mercado, maximizando os esforços realizados. Então, disse, na medida em que as vendas crescerem, estas estratégias terão de ser modificadas para acompanhar a nova realidade. Além disso, demonstrava preocupação com relação ao que chamou de "armadilhas normais aos novos empreendedores". Dentre elas, citou: a perda na consistência na proposta de preços, a diminuição na qualidade do produto para acompanhar pedidos de redução de preços, a entrada em segmentos de mercado inadequados à proposta de valor, utilização de ferramentas de comunicação ineficazes etc. "Talvez a sua opinião possa realmente ajudar a empresa a crescer", pondera Luíza.

O projeto de produzir sorvetes artesanais ou de criar uma gelateria artesanal, como costumava dizer, era uma iniciativa informal, até que Luíza elaborou e teve aprovado um projeto junto ao PRIME. O Programa Primeira Empresa Inovadora (PRIME) é uma iniciativa da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) que pretende distribuir e financiar aproximadamente 1.800 empresas, perfazendo um total de R\$1,3 bilhão até 2011 (www.finep.gov.br). Além de treinamento, como empresa aprovada no programa, a empresa recebeu R\$120.000,00 para contratação de consultoria de mercado, técnicos, administração, etc. O fato de esse montante ter sido doado pela FINEP certamente representa um alívio para a empreendedora, que ainda irá dispor de outros R\$120.000,00 para realizar seus planos, desta vez com 100 meses para pagar e sem juros.

Já fazia muito tempo que Luíza sonhava com sua fábrica de sorvetes. Talvez essa ideia venha ainda de sua infância, quando assistia sua bisavó fazendo as guloseimas geladas em sua velha máquina manual (figura 1). O sorvete sempre fez parte do gosto e do prazer da família Juliano, a ponto de, em meados de 2009, Lauro (pai de Luíza) negociar sua participação na empresa familiar em que trabalhava para se dedicar inteiramente ao novo empreendimento cujas sócias seriam suas filhas, Luíza e Luciana, sua esposa (Ana) e sua cunhada Luíza Helena. A convicção de que o negócio deveria nascer bem planejado levou Luíza a focar seu TCC (trabalho de conclusão de curso), em 2008, no sonho de sua família. Finalmente, ao final de 2009, resolveu deixar a função de coordenadora da área comercial da AMCHAM (Câmara Americana de Comércio) para se dedicar exclusivamente ao seu sonho.



Figura 1² – Máquina de sorvetes da bisavó da Luiza

O questionário do consultor se aproximava do final, mas a jornada empresarial de Luiza e sua família estava apenas começando. Sentada em uma mesa localizada na parte externa da pequena estrutura de trinta e cinco metros quadrados, construída ao lado da casa de suas tias-avós, a jovem faz a sua avaliação dos primeiros meses da empresa: “Estamos indo muito bem. Já estamos vendendo em dezessete pontos de venda, entre economatos de clubes, restaurantes, bistrôs e lojas de especialidades. Há dois meses tínhamos metade disso. O negócio é rentável, mas continuaremos a investir tudo no seu crescimento. Novas máquinas estão por chegar, em breve teremos uma câmara fria com bastante espaço. Daí, aguardaremos a conclusão do plano de marketing para definir os demais investimentos”.

O mercado de sorvetes

Segundo informações da Associação Brasileira da Indústria do Sorvete (ABIS), existem no Brasil mais de 10.000 empresas fabricantes do produto, perfazendo um faturamento total estimado, em 2008, de US\$1,378 bilhão (www.abis.com.br). Em sua maioria são micro e pequenas empresas, que não enfrentam barreiras de entrada significativas, seja do ponto de vista legal ou no aspecto econômico (Entrevista com Eduardo Weisberg, presidente da ABIS, no www.sebrae-sc.com.br). Fruto do aumento no consumo do produto, na ordem de 4,18% ao ano entre os anos de 2002 e 2008, o que se deveu em grande parte ao aumento de renda e do poder de compra da população, o mercado de sorvetes tem atraído empreendedores de todo o porte e proveniência. Convivem neste setor empresas familiares, como a de Luiza, juntamente a grandes marcas mundiais com um histórico recente no Brasil, como a Hagen Dazs, pertencente à General Mills, e empresas tradicionais como a Kibon (Unilever) e a Nestlé (www.abis.com.br).

A competição por uma fatia neste mercado depende muito da estratégia adotada pela empresa. A existência de diferentes tipos de clientes possibilita variadas formas de competir. Luiza, por exemplo, enxerga o mercado de sorvetes dividido em quatro segmentos. Primeiramente, pode-se ver a existência de dois grandes e distintos mercados: o comprador (B2B), ocupado por restaurantes, por exemplo, e o consumidor (B2C), formado por consumidores do produto. No primeiro caso, a compra é feita para a revenda ou para a utilização em pratos. Diferentemente, a compra do consumidor é realizada para uso imediato, em sorveterias, por exemplo, ou para desfrutar em casa, geralmente realizada em supermercados, canal que representa o maior volume na realidade brasileira, registrando faturamento entre R\$ 900 milhões e R\$ 1 bilhão em 2008 (entre 65% e 72% do total do setor), segundo a Revista Supermercado Moderno (www.sm.com.br).

Outra divisão de mercado ainda é utilizada por Luiza. Para ela, existe o mercado de sorvetes industriais, classificado dentro do setor como aquele de produção em massa, presentes

² Fonte: Arquivo da empresa.

no varejo de “compra por impulso” e mais consumidos pelo custobenefício do que pela qualidade, fato que resultou em considerável guerra de preços. Com cerca de 7% do total do mercado estão os produtos artesanais, classificados como aqueles de “produção soft”, os quais buscam se diferenciar a partir de uma qualidade superior (www.abis.com.br / www.investimentos.sp.gov.br). Desta forma, a partir da sobreposição destas duas bases de segmentação, chega-se aos quatro segmentos identificados no mercado de sorvetes: “mercado B2B de sorvetes industrializados”, “mercado B2B de sorvetes artesanais”, “mercado B2C de sorvetes industrializados” e “mercado B2C de sorvetes artesanais”.

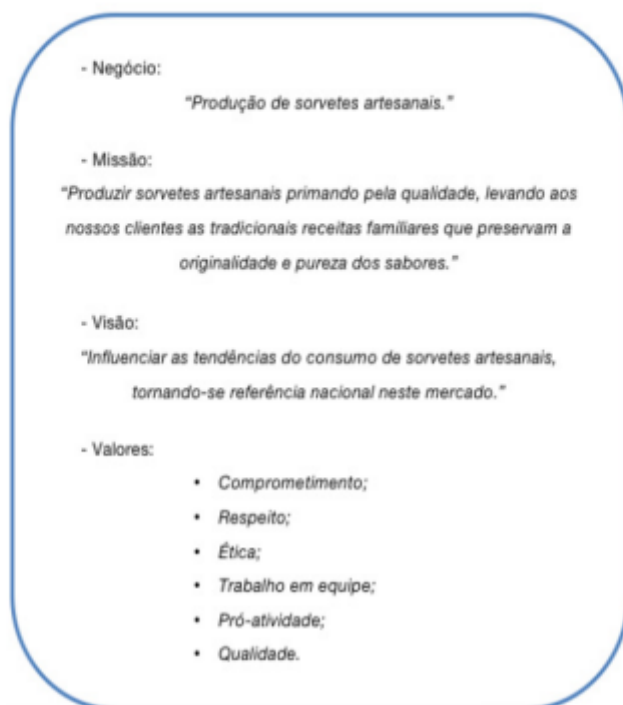
Apesar de expressivo, o volume consumido do produto no Brasil ainda é considerado baixo. A ABIS (2008) informa que a média do consumo individual do brasileiro se encontra entre 4 e 5 litros anuais, colocando o país em décimo lugar no ranking mundial. Países nórdicos, por exemplo, costumam ter médias próximas a cinco vezes maiores a esta marca. Segundo a ABIS, isso é um reflexo principalmente de questões culturais, como o receio que o consumo do produto no inverno cause resfriados, o que gera grande sazonalidade no consumo, além do entendimento de que o alimento se constitui em uma guloseima, portanto altamente calórica. Como consequência dessa crença, o sorvete enfrenta enorme competição indireta com sobremesas dos mais variados tipos, sendo muitas vezes substituído.

O mercado de sorvetes em Porto Alegre se assemelha bastante ao restante do Brasil, cabendo destacar algumas peculiaridades. A primeira delas se refere a um consumo individual um pouco maior que a média nacional por conta de influências culturais que levam a maior apreciação do produto e a uma ligeira redução na questão da sazonalidade (Entrevista com Eduardo Weisberg, presidente da ABIS, no www.cienciadoleite.com.br). Outra característica que merece destaque é a concentração dos bairros de alta renda em uma pequena região da cidade. Neste sentido, deve-se observar a posição de destaque dos bairros Bela Vista, Moinhos de Vento, Boa Vista e Três Figueiras, com renda média na faixa de 30 a 40 salários mínimos (IBGE, 2000).

No que se refere à oferta, além dos grandes players nacionais, não se observa a presença de nenhum forte concorrente local. Já no mercado de sorvetes artesanais, apesar de produzirem industrialmente, duas empresas muito tradicionais na cidade encontram-se bem posicionadas: Stella Alpina e Piach. A primeira delas, além de ampla gama de produtos, possui também uma loja voltada ao público final no bairro Petrópolis. A segunda, por sua vez, tem uma fábrica localizada no centro da cidade e realiza tele-entregas tanto para outras empresas como para o consumidor final. Já as gelaterias D’Argento e Troppo Buono, essencialmente artesanais em seus processos e insumos, encontram-se mais voltadas ao consumidor final.

Porto Alegre, 30 de março de 2010, 07h20min

Luiza chega cedo a empresa neste dia, afinal de contas, em pouco mais de uma hora terá a reunião com o consultor e tomará uma série de decisões sobre as quais tem pensado tanto. Seguindo o método proposto, à exceção dos norteadores estratégicos (vide Quadro 1), todas as demais decisões, inclusive estratégicas, poderiam ser revisadas.



Quadro 1 - Norteadores Estratégicos desenvolvidos por Luiza em seu TCC.

Nos últimos dias, pensara muito sobre o seu negócio, nas possibilidades existentes, mas dúvidas ainda persistiam. Por outro lado, além dos norteadores de sua empresa, sabia que sua principal potencialidade, e provável razão por já ter conquistado uma carteira de clientes, restaurantes em sua maioria, era a proximidade com que atendia a todos eles. Muito embora um olhar sobre a concorrência reforçasse o entendimento de que seus sorvetes estavam sendo bem aceitos devido à pureza dos ingredientes, o que lhe aumentava o custo, e também devido a alguns sabores diferenciados, concordava com seu consultor que o acompanhamento pessoal, cliente a cliente e pedido a pedido, era a sua grande diferença.

No mês anterior, sua venda ao público consumidor, através de tele entrega, havia atingido 15% do valor faturado. Pouco, mas seria esse um caminho para investir? Praticamente todas as empresas que trabalham com o consumidor final possuem este tipo de serviço. E uma loja para venda de produtos? Seria essa uma alternativa? Mas Porto Alegre possui tantas sorveterias e cafés...

Entrar nos supermercados parecia, sim, partir para "jogar com os grandes". Levando em conta que o grande volume de vendas no setor ocorre neste canal, não há dúvidas de que essa seria uma alternativa. Por outro lado, Luiza tinha de enfrentar uma realidade: os recursos captados junto ao PRIME já estavam comprometidos com a abertura do negócio e novos investimen-

tos teriam de vir do lucro da empresa, ainda pequeno, ou então de sua família. Assim sendo, buscar o financiamento de R\$ 120.000,00 com o PRIME era uma alternativa a ser considerada.

Outro assunto, muito desagradável, teria de ser tratado com o consultor. O nome que estava sendo utilizado por sua empresa teria de ser mudado. Na época da sua escolha, foi feita uma consulta ao INPI (Instituto Nacional de Propriedade Industrial) e evidenciou-se que o registro da marca estava em processo para uma outra empresa. Pelas circunstâncias verificadas, a empresa de patentes que apoiava Luíza no registro da marca aconselhou-a a prosseguir, pois a outra solicitante poderia não concluir o processo. Entretanto, isso não ocorreu, e foi sugerido que ela entrasse com um recurso. Então, após avaliar os custos e riscos envolvidos, decidiu desistir do nome que havia escolhido inicialmente e partir para um novo.

Apesar do pouco tempo de mercado, é difícil não acreditar que algum valor não tenha sido construído pela marca que estava sendo trabalhada até então. Afinal de contas, além das visitas realizadas e dos produtos vendidos, catálogos de produtos, listas de preços, cartões de visitas, dentre outros materiais de comunicação, tinham sido largamente distribuídos em clientes e prospects. Esta situação estava consumindo Luíza, que precisava encontrar uma solução com urgência.

O tempo passava, e Luíza caminhava entre as máquinas, organizando pequenos detalhes. O pensamento longe voltava aos seus tempos de aluna na ESPM, quando sonhava exatamente com aquilo que estava diante dela naquele momento. Diante disso, dá-se conta de como o tempo passara rapidamente e de como fora saboroso sonhar, planejar e realizar. Neste momento, em que o consultor toca a campainha, Luíza respira fundo e pensa: "Hora de fazer tudo de novo. Só que, desta vez, por que não sonhar um pouco maior?".

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira das Indústrias de Sorvetes – ABIS. Disponível em: www.abis.com.br, acesso em 17.03.2010.
- DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: Transformando Idéias em Negócios. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- Entrevista com Eduardo Weisberg, presidente da ABIS. Disponível em: www.cienciadoleite.com.br, acesso em 06.05.2010; www.sebrae-sc.com.br, acesso em 06.05.2010.
- Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP. Disponível em: www.finep.gov.br, acesso em 05.05.2010.
- KOTLER, Philip. Administração de Marketing. 10. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2000. Revista Supermercado Moderno – SM. Disponível em: www.sm.com.br, acesso em 17.03.2010.
- Trabalho de Conclusão de Curso: Abertura de Uma Indústria de Sorvetes. Luiza Vieira, 2008.
- WESTWOOD, John. O Plano de Marketing: guia prático. 2 ed. São Paulo, 1997.

I- Apresentação inicial: Contextualizando o gênero Estudo de caso

Nesse primeiro contato com o tema, o EnAp deverá fazer a contextualização, isto é, apresentar as circunstâncias do tema, bem como a sua proposta de trabalho em sala de aula. Desse modo, o ApEn constrói significados, facilitando o processo de descoberta. Essa contextualização pode se dar pelo contexto linguístico, modo em que as palavras, frases e períodos adquirem significado com base no contexto em que são utilizados; contexto situacional, modo em que as informações são influenciadas pelo ambiente em que ocorrem; e, por fim, contexto social, ou seja, o modo como as informações são influenciadas pelos envolvidos na comunicação.

Conforme Marcuschi (2008, p. 240) “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.” O EnAp deverá promover a discussão do tema, a fim de realizar uma sondagem para verificar o conhecimento prévio dos estudantes. Isso poderá ser feito por meio de um bate-papo com os ApEn, roda de conversa ou mesmo em grupos de quatro ou cinco estudantes divididos pela sala. O EnAP poderá fazer as seguintes perguntas:

- Pensando em situações reais de uso da língua materna, que tipo de leitura e escrita realizam em seu cotidiano?
- O que entendem por Estudo de caso?
- Na vida pessoal e escolar, já investigaram causas, formularam e resolveram problemas, criaram soluções diante de algum desafio enfrentado?
- Com quais situações específicas da área de formação acreditam lidar durante o curso?
- Que componente/disciplina curricular específica, isto é, de base técnica, poderia auxiliar na compreensão e interpretação da proposta de trabalho com o gênero textual?

Após isso, o EnAp assume o papel de orientador, mediador, facilitador das ações dos ApEn, possibilitando a interlocução e integração dos ApEn durante as respostas dadas por eles. Em seguida, poderá propor a elaboração de itens e/ou tópicos a serem discutidos com mais profundidade e poderá, ainda, sugerir uma

situação vivenciada na escola que precisa de atenção e melhoria de toda a comunidade escolar como: a limpeza e organização dos espaços coletivos, o envolvimento dos estudantes com o Grêmio Estudantil, a busca por melhores condições de aprendizagem, participação em visitas técnicas de qualidade e pertinência à formação técnica profissional etc.

Por fim, o EnAp apresenta a finalidade do estudo do gênero e sua relevância no ensino médio-técnico, uma vez que propicia o desenvolvimento da capacidade de ação-reflexão-ação do estudante, pois o processo de coleta de informações para solução dos casos exige uma atitude proativa. Além disso, possibilita a interdisciplinaridade, já que a proposta requer conhecimento técnico para sua boa execução.

II- Produção inicial: A compreensão e o posicionamento crítico

O foco dessa etapa é permitir aos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem o posicionamento crítico em relação ao tema e retomar a finalidade do gênero para a continuidade da proposta. O EnAp poderá, então, projetar o Estudo de caso, **“O Sorvete de Luíza”**, escolhido no planejamento da atividade e solicitar aos estudantes a imersão no texto. A leitura poderá ocorrer, primeiramente, com todos, em voz alta, com a decisão voluntária de alguns estudantes em realizá-la.

Na sequência, o EnAp distribui cópia impressa do texto, solicitando mais uma leitura do caso, individual e silenciosamente, a fim de garantir uma análise mais adequada e autêntica do material estudado. Logo após, o EnAp observa as percepções e sentidos construídos pelos ApEn ao levantarem dúvidas e manifestarem o compreendido no texto. Com isso, o mediador detecta as principais dificuldades dos estudantes e avalia caminhos a serem percorridos nas etapas seguintes. Torna-se importante, também, adequar a proposta de trabalho, considerando o nível de conhecimento que o aluno possui, pois o conhecimento prévio dos aprendentes-ensinantes é fundamental nessa etapa.

III- Módulo 1: Conhecendo o gênero Estudo de caso – foco no propósito comunicativo

Nessa etapa da SD, o EnAp deverá propor atividades variadas aos ApEn, tendo em vista o propósito comunicativo do texto. Assim, o trabalho deverá focalizar as estratégias de leitura mencionadas nesta pesquisa. Mais uma vez, vale destacar a importância em se adequar o planejamento de acordo com o perfil da turma.

O foco desse módulo é a leitura e exposição de ideias, a fim de analisar a compreensão e interpretação que os ApEn tiveram do texto. O EnAp deverá reestabelecer o propósito comunicativo do gênero estudado com as seguintes perguntas e, respectivamente, as respostas sugeridas e esperadas:

- 1) Que gênero está sendo apresentado na atividade?

Resposta: Estudo de caso.

- 2) Qual a finalidade comunicativa desse gênero?

Resposta: Realizar pesquisa voltada a situações reais da vida, a fim de coletar e analisar dados. O gênero é objeto de estudo que visa a buscar soluções viáveis para os problemas detectados. Além disso, possibilita o aprendizado de um planejamento estratégico crítico e eficiente.

- 3) Quem responde pela autoria desse gênero?

Resposta: Roger Born, da ESPM-RS.

- 4) Onde circula o gênero estudado?

Resposta: Na internet e em ambientes acadêmicos, como informado ao final de cada página do texto “ESPM Central de Cases”.

- 5) Quando esse gênero é divulgado ou propagado?

Resposta: Quando houver a necessidade e pertinência de sua leitura para fins específicos, objetivando o trabalho com a língua em uso nas diferentes situações de comunicação.

- 6) Como o gênero está organizado para cumprir seu propósito comunicativo?

Resposta: Este gênero apresenta recursos semiolinguísticos diversificados, com cores, ilustração e quadro norteador das ações realizadas pela autora do empreendimento, além de informações iconoverbais claras e orientações marcadas pelo título, resumo, palavras-chave, além dos tópicos construídos com data e horário dos acontecimentos, que remetem a registro, carta, diário pessoal, seguidos de parágrafos bem organizados, de modo a atender a progressão textual e referências finais, a fim de credibilizar o relato.

Dessa forma, o módulo 1 atinge seus objetivos, no sentido de possibilitar aos ApEn o contato com recursos necessários para tornar-se um leitor proficiente, pois

fazer uso das estratégias de leitura, bem como do conhecimento de mundo que possui, possibilita significar e ressignificar tudo aquilo que lê. Para contribuir com a formação de leitores proficientes, o EnAp deve adotar uma postura investigativa e estar constantemente atualizado com teorias e procedimentos que contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem.

IV- Módulo 2: Conhecendo o gênero Estudo de caso – foco na organização interna do gênero

Este módulo deve ser trabalhado com o objetivo de analisar a estrutura do gênero e os recursos semiolinguísticos empregados na construção do texto. Atenta-se, também, para os progressos obtidos pelos ApEn e para quais recursos didático-pedagógicos o EnAp poderá se valer para superar as dificuldades detectadas nas atividades desenvolvidas por eles.

A princípio, o EnAp deverá formular perguntas específicas para identificação do conteúdo desse gênero específico analisado no momento como, por exemplo:

1) Que tipos de informações devem ser inseridas em um estudo de caso?

Resposta: Informações como a apresentação de uma situação real, possíveis questionamentos e problemas que necessitam de soluções, a abordagem do caso em detalhes, bem como a tomada de decisões e proposta de intervenção e solução.

2) Por que ele tem essa estrutura?

Resposta: No caso do texto apresentado, a estrutura básica do relato inclui título, resumo, introdução com objetivo, a descrição do caso ou situação, a discussão pertinente para os questionamentos e propostas de solução, conclusão e referências. Dessa forma, apresenta clareza, concisão e adequação à compreensão e interpretação das ideias.

3) O que se discute no texto?

Resposta: a necessidade de uma estratégia adequada para fortalecer o empreendimento de Luiza (fabricação de sorvetes artesanais), de modo a ter o reconhecimento no mercado.

- 4) Ele serve para fazer o levantamento de informações na seleção de pesquisas correlatas?

Resposta: Compreende-se que sim, uma vez que as informações analisadas no texto propiciam o estímulo à pesquisa e o contato com outros gêneros equivalentes no aprendizado do português brasileiro para fins específicos.

- 5) Como o autor organizou o conteúdo?

Resposta: O autor organizou o conteúdo apresentando a situação e os objetivos do caso, depois desenvolveu a descrição das atividades e as ações pensadas na proposta empreendedora estratégica. Em seguida, apresenta uma análise de mercado de forma ampla e restrita à realidade da região, bem como as ameaças e oportunidades verificadas no processo e concluiu o relato com uma mensagem motivadora, a fim de estimular ao leitor o pensamento crítico-reflexivo.

Vale constatar a proliferação de gêneros novos dentro de novas tecnologias, mais precisamente na mídia digital. Assim, deverá a escola se ocupar da compreensão e produção de gêneros textuais/discursivos do mundo virtual, de modo a propiciar uma interação participativa ainda maior.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 198):

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (Marcuschi, 2008, p. 198).

Sendo assim, o EnAp poderá apresentar outros estudos de caso encontrados dentro e fora das mídias digitais e propor a discussão comparativa desses diferentes textos lidos e analisados sobre o gênero estudado. É por meio de uma metodologia adequada que o EnAp leva os ApEn a construírem o conhecimento.

Outra questão relevante é atentar para os recursos didáticos disponíveis pela instituição como o acesso à internet, o uso de plataforma interativa de aprendizagem, material de apoio digital, aplicativos educativos, laboratórios de informática, biblioteca, recursos audiovisuais etc. Assim, o EnAp terá os subsídios necessários para realizar as atividades diversificadas no estudo do gênero proposto, favorecendo, aos ApEn um

ensino mais significativo, no qual eles constroem o conhecimento por meio de metodologias que facilitam a aprendizagem, tornando-os mais autônomos.

V- Módulo N: Estudo de caso – a análise linguística

Neste módulo, o EnAp deverá comprovar o funcionamento e usos dos elementos linguísticos e/ou semióticos que foram utilizados estrategicamente para a elaboração do gênero. Dessa forma, legitima as respostas dadas nos percursos anteriores, constatando a eficácia do trabalho de Educação Linguística nas atividades de leitura e escrita para fins específicos.

Para essa finalidade, parte-se de uma pergunta norteadora: Que elementos linguísticos e/ou semióticos comprovam as respostas dadas às perguntas feitas anteriormente?

Vale enfatizar a importância de os ApEn realizarem um estudo exaustivo do gênero para finalizar a proposta da SD na última etapa. A ênfase dada aos aspectos constitutivos da produção e a preocupação centrada no contexto social possibilita a eles se apropriarem de aprendizagens contextualizadas e significativas durante o processo de formação.

Para responder a pergunta norteadora, a análise linguística deve considerar a observação da língua em uso e atentar para a melhor maneira de exprimir-se em determinadas situações, além de discernir a distinção das modalidades linguísticas, neste caso, a modalidade escrita, que deve ser construída tendo em vista padrões reais de uso do atual português brasileiro. Deve considerar, ainda, a seleção de registro em função da situação interlocutiva, bem como dos componentes do sistema linguístico.

Após isso, a análise linguística refletirá as funções e usos de recursos léxico-gramaticais utilizados no processo de construção de sentidos. Para que isso ocorra, é importante destacar que a formação e instrução do EnAP, bem como a sua experiência, oportunizam melhores condutas. É necessário, portanto, rever as práticas didáticas e voltar-se para a realidade do ensino atual brasileiro.

Portanto, pode-se apreender da análise linguística construções e empregos como: o uso do título em destaque para anunciar o assunto; tópicos como resumo, palavras-chave, local, data e horário, subtítulo e referências em cor diferente,

organizados estrategicamente na composição do texto, a fim de facilitar a leitura e compreensão do gênero; a utilização de imagem ilustrativa e quadro criado pela empreendedora Luíza, de modo a auxiliar a leitura eficiente e a construção de sentidos; o emprego da língua de acordo com as realidades linguísticas apresentadas nos diferentes textos encontrados nos dias de hoje, em situações formais de uso, porém sem a extrema rigidez de um aparato normativo excessivamente artificial. Pode-se atentar, também, à alternância no uso dos tempos verbais, com a predominância do modo indicativo como *“realiza”, “conversa”, “será”, “contará”, “fizera”, “havia”, “demonstrava”, “sonhava”, “fez” etc.* Essa mudança de tempo verbal ocorre com o intuito de especificar a ordem cronológica em que ocorrem as ações, importantes para o entendimento do tempo em que as atitudes se estabelecem.

Há, ainda, o uso de advérbios e adjuntos adverbiais de tempo como nas construções: *“Na última hora”, “Nos últimos meses”, “No mês anterior”*, *“Luiza chega cedo à empresa neste dia”*, *O sorvete sempre fez parte do gosto e do prazer da família*, *“ao final de 2009” etc.*, que fornecem uma ideia temporal e indicam as circunstâncias dos fatos relatados, expressando momentos específicos do caso estudado. Outra análise a se considerar está no uso de vocábulos/termos e expressões empregados no texto com finalidade específica como: *“economato”, “plano de negócio”, “jornada empresarial”, “investimentos”, “produto”, “segmentos”, “custo-benefício”, “norteadores estratégicos”*, que determinam o pertencimento a uma situação exclusiva e são próprios ou característicos da área a qual pertencem, neste caso, *Gestão e Negócios*. Por fim, o uso de numerais como *datas, horários, financiamentos custeados, valores, períodos de análise de informações, dados estatísticos, quantidade etc.*, utilizados de modo a indicar com precisão os fatos mencionados, contribuindo para a credibilidade do texto.

Além dos aspectos mencionados nesta análise linguística, há, ainda, inúmeras outras possibilidades de percepção dos recursos apontados na construção do texto, dada a complexidade dos usos semiolinguísticos. O desafio é criar condições para que os ApEn se apropriem da língua como bem cultural e social, centrando-se os esforços no ensino e nas atividades cotidianas para aquilo que de fato importa: o domínio das práticas socioculturais de leitura e de produção de textos.

Assim, o EnAp, ao elaborar suas aulas com base nestes critérios adotados, certamente conseguirá promover um ensino de português brasileiro para fins

específicos mais significativo para os estudantes, pois são eles que constroem o próprio conhecimento. Por meio dessas atividades diversificadas, apresentadas nos módulos da SD, a aprendizagem facilita o questionamento e permite aos ApEn tornarem-se mais críticos e autônomos.

VI- Produção final: revisão e nova proposta de leitura e produção textual

Nesta parte da SD, focaliza-se à produção final do gênero. Nesta ocasião, o ApEn põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos e o EnAp poderá realizar a avaliação somativa.

Este trabalho de produção é centrado nas escolhas e percepções dos ApEn, pois são eles que constroem seu próprio conhecimento, além de serem capazes de regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero, conforme a situação de produção e circulação a que se insere. O EnAp deverá levar em consideração os progressos obtidos pelo ApEn, viabilizando sanar as dificuldades que ainda possui, a fim de chegar a uma produção efetiva de seu texto, de acordo com o gênero pretendido.

Após isso, o EnAp, que é orientador, mediador, facilitador das ações dos ApEn, poderá propor a produção de um estudo de caso voltado para uma situação vivenciada na escola, retomando a atividade realizada na apresentação inicial, que precisa de atenção e melhoria de toda a comunidade escolar como: a limpeza e organização dos espaços coletivos, o envolvimento dos estudantes com o Grêmio Estudantil, a busca por melhores condições de aprendizagem, participação em visitas técnicas de qualidade e pertinência à formação técnica profissional, manutenção e uso adequado dos laboratórios e/ou biblioteca etc.

Assim, cumpre-se a finalidade da SD em proporcionar ao ApEn um caminho para realizar todas as atividades e etapas para a produção de um gênero específico, além de evidenciar a importância da prática docente em sua formação, de modo a possibilitar a sua inserção social.

3.5 Relatório de Visita Técnica: os mecanismos do discurso como prática social

Com a finalidade de trabalhar com sequências didáticas e proporcionar aos ApEn um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um texto, a escolha do gênero textual **Relatório de Visita Técnica** no ensino de português brasileiro para fins específicos em um curso de ensino médio-técnico voltado à área de Gestão e Negócios, torna-se relevante, uma vez que possibilita conceber o ensino de língua materna como comunicação, com objetivos pragmáticos e utilitários, isto é, um estudo que trata do desenvolvimento do uso da língua. Assim, o EnAp deve encarar a língua como enunciação, estabelecendo relações com aqueles que a utilizam, o contexto em que se insere, bem como suas condições sócio-históricas de produção.

O modelo de relatório tratado neste trabalho está voltado ao ensino do gênero para estudantes do ensino-médio técnico, com foco na interdisciplinaridade, pois as propostas centram-se em visitas técnicas pertinentes à área de formação, que são planejadas e desenvolvidas por professores de componentes curriculares da base técnica. Portanto, assim como o gênero apresentado anteriormente, o estudo do Relatório de Visita Técnica permite que o ApEn vivencie atividades pertinentes à área de trabalho ou de especialidade que almeja estudar e exercer, estando preparado para o melhor desempenho da linguagem. Reforça-se, ainda, o papel do EnAp como mediador e investigador, um educador reflexivo que se atenta para a formação continuada, que busca conhecer, mesmo que parcialmente, a área na qual vai atuar.

Como o próprio nome sugere, o relatório “relata”, ou seja, informa algo. Pode ser definido como um instrumento de que se vale o indivíduo encarregado de informar sobre um determinado assunto/problema ou espaço visitado, podendo acrescentar ideias, deficiências e recomendar providências. É um gênero textual utilizado por diversos profissionais em seu dia a dia e, também, por estudantes nas atividades de produção escrita.

O relatório é um gênero textual que não se restringe às atividades científicas e acadêmicas. Ele pode ser utilizado em atividades políticas, jurídicas, administrativas e, como qualquer outro gênero, assume determinada forma em função de variáveis como: finalidade, natureza do assunto que será abordado, relação entre quem o

produz e a quem se destina, lugar de veiculação, ou seja, pode ser publicado em jornais, revistas (especializadas ou não), ou circular apenas entre quem o solicitou e quem o elaborou.

Na vida escolar, o relatório é um recurso fundamental, pois se presta à propagação de projetos, de pesquisas, de estágios, de participação em atividades como congressos, conferências, palestras e seminários etc. Nesse caso, está restrito à participação dos ApEn em visitas a instituições relacionadas à área de formação técnica e ao ensino de português brasileiro por meio da escrita com finalidade específica. A pertinência em estudá-lo, nesta pesquisa, se dá pelo fato desse gênero figurar entre os textos considerados pertencentes à esfera da redação técnica, uma vez que obedece a uma estrutura específica.

Sendo assim, ele relata as impressões obtidas com base no que foi observado, gerando subsídios para que alguém tome uma determinada decisão, amparado naquilo que está descrito. De forma corriqueira, no universo escolar, muitas vezes é requerido aos ApEn como proposta de avaliação de passeios, filmes, debates, palestras assistidas, os quais dispensam certos elementos técnicos (por vezes regulados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT), uma vez que cumprem apenas uma função específica de aferir a participação em determinado evento.

A seguir, segue a última proposta de SD desta pesquisa.

Sequência Didática
Tema: Produção escrita: os mecanismos do discurso como prática social.
Área de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias
Componente curricular/série: Língua Portuguesa - 1ª série do Ensino Médio-Técnico em Administração.
Número de Aulas: 24 (8 semanas)
Gênero: Relatório de Visita Técnica
BNCC Competências Gerais da Educação Básica 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Habilidades Gerais

Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

Habilidades Específicas

(EM13LP32) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos simples de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

(EM13LP33) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

Campos de atuação social: Práticas de estudo e pesquisa

Objetivos da Aprendizagem

- Ampliar a participação dos ApEn nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, de forma significativa e articulada com outras disciplinas.
- Desenvolver habilidades de produção escrita relacionadas à busca de informações e socialização do conhecimento adquirido.
- Dominar procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de situações textuais/discursivas.

- Propor aos ApEn atividades de aplicação dos conhecimentos aprendidos, de modo a refletir sobre o conhecimento construído.

O trabalho realizado pelo EnAp inicia-se com a exposição do tema da SD aos ApEn – Produção escrita: os mecanismos do discurso como prática social– e o esclarecimento de que ele será trabalhado por meio do gênero textual Relatório de Visita Técnica. Em seguida, destaca-se a pertinência desse gênero em cursos de português brasileiro para fins específicos, uma vez que possibilita a reflexão e análise crítica, a fim de formular e resolver problemas e criar soluções, com base nos conhecimentos das diferentes áreas, focalizando, assim, a interdisciplinaridade, proposta nesse método de ensino, além de avaliar os estudantes em particular e coletivamente, no aprendizado da leitura e da produção de textos na formação técnica de nível médio.

Sendo assim, o docente deverá, como no estudo do gênero anterior, dar ênfase aos seguintes aspectos: em que consiste a abordagem, quais os objetivos de sua realização, bem como o tempo de duração e as atividades que serão desenvolvidas para, ao final, verificar os resultados atingidos e planejados. É importante reforçar novamente aos ApEn as etapas da SD, bem como sua adesão para que o trabalho obtenha êxito.

Segue modelo de Estudo de caso aplicado na SD para o desenvolvimento da proposta.

RELATÓRIO DE VISITA TÉCNICA	
ESTRUTURA	ELEMENTOS
Pré-textuais	01. Capa
	02. Folha de Rosto
Textuais	03. Informações Gerais/Introdução
	✓ Local da Visita Técnica
	✓ Profissional Responsável
	✓ Natureza da Visita Técnica
	✓ Objetivos Didáticos da Visita Técnica
	✓ Justificativa para a participação na atividade
	04. Desenvolvimento e Conclusão
	✓ Descrição das Atividades
	✓ Avaliação da Visita Técnica
	✓ Contribuições para a Formação

	Profissional
	✓ Sugestões e Observações Técnicas
Pós-textuais	05. Referências
	06. Anexos

O **relatório** é um documento que visa a apresentar um resumo de atividades realizadas, bem como informar os dados e resultados coletados nelas.

Finalidade do Relatório

Várias são as finalidades de um relatório:

- relatar a investigação realizada sobre certo assunto;
- relatar as observações feitas em visitas monitoradas a um determinado lugar;
- explicar os procedimentos adotados na execução de uma experiência em laboratório;
- acompanhar o desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso;
- refletir sobre um trabalho de pesquisa e os resultados obtidos.

Tipos de relatório

- de pesquisa;
- de práticas de experiência técnica;
- jurídico;
- econômico;
- científico;
- de atividade complementar;
- de estágio.

Elaboração do Relatório: Instruções

Ao escrever um relatório, procure, antes, determinar seus verdadeiros *objetivos*. Evitará, assim, pormenores inúteis, que podem confundir o leitor. Antes de iniciar o trabalho, pergunte a si mesmo:

- Quem irá lê-lo?
- O que pretendo escrever?
- Como irei fazê-lo?

Em seguida, vá a sua organização, ao seu início. Relatórios elaborados por exigência acadêmica devem ter linguagem técnica, precisa e objetiva. O relato pode ser redigido em primeira pessoa do singular ou do plural (por exemplo, “eu constatei”, “nós constatamos”) ou terceira pessoa em forma pronominal (por exemplo, “observa-se”). O emprego da primeira pessoa do singular ocasiona mais proximidade entre autor e leitor, enquanto o uso da primeira pessoa do plural pode propor a participação do leitor no trabalho, como parceiro das situações descritas. Já o emprego da terceira pessoa busca uma certa impessoalidade, um distanciamento do autor para com o relato, embora haja sempre uma certa subjetividade em toda produção escrita.

Não o conclua abruptamente. Use o último parágrafo para expor as conclusões que se originam dos fatos apresentados. Faça também suas recomendações e sugestões.

Revise-o cuidadosamente. Verifique cada parágrafo e assegure-se de que seguiu uma sequência lógica: introdução, apresentação dos fatos e conclusões.

Divisão:

Divide-se o relatório em três partes:

- **Introdução:** apresentação inicial do trabalho elaborado, que leva o leitor à compreensão mais precisa do assunto, tomando ciência imediata do seu conteúdo. Nesta parte, apresenta-se o objetivo do relatório, ou seja, a atividade realizada e a justificativa para a participação nessa atividade.
- **Desenvolvimento:** é o texto propriamente dito, com explanação simples e clara do assunto. Considerada a parte central do gênero, informações de quando, como e onde foi realizada a atividade devem ser apresentadas, bem como sua caracterização, descrição ou resumo.
- **Conclusão:** encerramento do trabalho com a confirmação do(s) ponto(s) de vista do autor. É apresentada nos mesmos moldes de introdução e sintetiza o objetivo do relatório e a análise das contribuições da participação nessa atividade para a vida escolar e/ou profissional.
- **Anexos:** material ilustrativo complementar- gráficos, tabelas etc., não estritamente essenciais à compreensão do assunto.
- **Referências bibliográficas:** indicações precisas e minuciosas que permitem a identificação de publicações, no todo ou em parte.

Atividade de Produção Textual

A) Elabore a introdução de um relatório sobre a sua participação em visita a uma empresa ou instituição da sua área. A introdução deve apresentar a identificação dos funcionários da empresa visitada; a data e o local de realização. Justifique também, nessa introdução, a sua participação no evento.

B) Na sua opinião, um relatório sobre a sua participação como visitante em uma empresa pode ter um caráter crítico-reflexivo? Se a sua resposta for afirmativa, explique como expressaria esse caráter e em que partes do relatório.

I- Apresentação inicial: Contextualizando o gênero Estudo de caso

Para realizar a SD com o gênero Relatório de Visita Técnica, essa primeira atividade objetiva fazer uma sondagem, neste caso, o EnAp de língua portuguesa poderá promover um diálogo com a Coordenação Pedagógica da Instituição Escolar, juntamente aos demais docentes da turma e/ou curso, especificamente os docentes da base técnica, para verificar se, em seus planejamentos, as visitas técnicas como atividades práticas estão previstas no cronograma de aulas. Caso estejam previstas, a proposta interdisciplinar pode ser aplicada de forma integrada, dentro da temática comum entre duas ou mais disciplinas.

Entretanto, se porventura os planos de trabalho docente estudados não contemplarem a visita técnica em seus registros, o EnAp poderá, ainda assim, apresentar a proposta, verificando a viabilidade de realização, em situações reais, ou mesmo em simulações virtuais, a fim de assegurar as aprendizagens dos ApEn, permitindo a eles elaborarem uma visão mais ampla a respeito de assuntos pertinentes ao desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

Após cumprir essa etapa, o EnAp deverá fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos ApEn, por meio de um bate-papo informal, uma roda de conversa, a fim de contextualizar a condução da aula, ponderando sobre a forma que fará a abordagem do gênero. Mais uma vez, o EnAp atua como mediador, orientador e facilitador do processo de interlocução entre os ApEn e poderá fazer algumas perguntas como: vocês já realizaram uma visita técnica como experiência prática de ensino? Como escreveria um relato das situações vivenciadas nesse evento? Já teve de produzir relatório em seu percurso escolar? Para que ele serve? Qual a finalidade comunicativa desse gênero? Como pode ser organizado esse gênero? Onde pode ser encontrado esse gênero? Que tipo de informações pode ser encontradas nesse gênero?

Com base nas respostas, o EnAp comenta a finalidade de um Relatório de Visita Técnica e a sua importância em cursos de português brasileiro para fins específicos, uma vez que, dado o seu caráter informativo, opera na produção de sentidos de maneira eficaz, possibilitando aos ApEn compreender o mundo e a agir significativamente sobre ele.

Em síntese, o EnAp apresenta a finalidade do estudo do gênero e sua relevância no ensino médio-técnico, ao propiciar aprendizagens que potencializam o letramento dos ApEn, uma vez que desenvolvem habilidades de leitura e escrita com um sentido social. Além disso, possibilita a interdisciplinaridade, já que a proposta requer conhecimento técnico para sua boa execução.

II- Produção inicial: A compreensão e a adequação da proposta de trabalho

Tendo em vista situações de ensino/aprendizagem com a língua de forma contextualizada, esta etapa da SD objetiva a primeira produção dos ApEn. Essa produção inicial do texto pode ser realizada tanto coletiva como individualmente, desde que busque oportunizar a vivência dos processos colaborativos e coletivos de trabalho, enfatizando os estudos da linguagem de modo significativo.

Caso os ApEn já tenham realizado uma visita técnica como atividade prática na aula de algum docente da base técnica, o EnAp de língua portuguesa poderá utilizar essa prática para o ensino do gênero. Do contrário, poderá simular uma atividade de monitoramento de registro e observações, com vistas a produzir informações estratégicas para a gestão de uma determinada empresa.

Essa simulação de visita técnica poderá ser feita em ambientes virtuais, inserindo a cultura digital nesse processo, de modo a favorecer, ainda mais, os processos comunicativos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) já prediziam esses avanços:

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (Brasil, 2000)

Nesse momento, o EnAp fará a avaliação formativa, na medida em que detecta o nível de conhecimento que os ApEn possuem, além da adequação da proposta de trabalho. A princípio, o EnAp deve retomar a finalidade do gênero para a continuidade da SD e reforçar a relevância da linguagem escrita numa perspectiva dialógica, em situações funcionais, efetuadas com a finalidade de comunicar.

O EnAp deverá solicitar a elaboração de um relatório de visita técnica, utilizando o modelo apresentado na SD, contendo a estrutura e os elementos do texto. Essa primeira produção pode ser considerada um esboço geral, apenas utilizada como exercício do gênero. Posteriormente, os ajustes necessários para a produção final serão solicitados, porém esse esboço é fundamental para que os ApEn tenham um primeiro contato com o gênero.

Essa etapa é crucial, pois a competência escritora é construída a partir do conhecimento prévio do ApEn. Essa primeira atividade de produção do relatório permitirá ao EnAp avaliar e revisar o texto tantas vezes quanto necessário e sucessivamente nos módulos seguintes até a elaboração final. Essa análise das produções textuais dos ApEn facilita detectar as dificuldades apresentadas pelos ApEn e viabiliza o estudo dos próximos percursos percorridos que o EnAp deverá atentar-se.

III- Módulo 1: Conhecendo o gênero Relatório de Visita Técnica – foco no propósito comunicativo

No estudo do módulo 1 da SD, o EnAp deve trabalhar com atividades diversificadas, criando situações de aprendizagens de acordo com o perfil da turma. O foco desse módulo é a identificação do propósito comunicativo do gênero estudado. No início do módulo, devem ser considerados os problemas que apareceram na primeira produção. A discussão a respeito dos pontos de fragilidades detectados serve para orientar cada um dos ApEn nas direções e lugares que pretendem chegar, além de material para a leitura e a escrita do que foi observado.

Embora o gênero proposto nessa SD para análise tenha finalidade específica diferente do gênero tratado aqui anteriormente, os percursos de análise são os mesmos apresentados no início deste capítulo. Sendo assim, o EnAp poderá se valer das mesmas perguntas feitas com o gênero Estudo de caso. Isso comprova as múltiplas possibilidades de aprendizado de português brasileiro para fins específicos, tendo em vista a utilização de diferentes gêneros no desenvolvimento das pedagogias da leitura e da escrita.

Dessa forma, seguem as perguntas que contribuem para o processo de compreensão da escrita para fins específicos, levando em consideração o propósito comunicativo do gênero solicitado:

1) Que gênero está sendo apresentado na atividade?

Resposta: Relatório de Visita Técnica.

2) Qual a finalidade comunicativa desse gênero?

Resposta: Informar sobre um determinado assunto/problema ou ambiente/paisagem visitado, podendo acrescentar ideias, deficiências e recomendar providências. O relatório é um documento que visa a apresentar um resumo de atividades realizadas, bem como informar os dados e resultados coletados nelas.

3) Quem responde pela autoria desse gênero?

Resposta: O próprio ApEn envolvido na atividade prática de visita técnica.

4) Onde circula o gênero estudado?

Resposta: O relatório de visita técnica não se restringe às atividades acadêmicas. Ele pode ser utilizado em atividades administrativas e pode ser publicado em jornais, revistas (especializadas ou não), ou circular apenas entre quem o solicitou e quem o elaborou.

5) Quando esse gênero é divulgado ou propagado?

Resposta: Quando houver a necessidade e pertinência de sua escrita para fins específicos, objetivando o trabalho com a língua em uso nas diferentes situações de comunicação.

6) Como o gênero está organizado para cumprir seu propósito comunicativo?

Resposta: Este gênero apresenta uma estrutura composta por elementos pré-textuais como a capa e a folha de rosto; elementos textuais divididos na introdução, desenvolvimento e conclusão; e elementos pós-textuais como as referências e os anexos do tipo tabelas, gráficos, fotos, vídeos etc.

Dessa forma, o módulo 1 atinge seus objetivos, no sentido de possibilitar aos ApEn o contato com recursos necessários para tornar-se um produtor de texto eficiente, tendo como meta fazer com que o texto faça sentido, pois a tarefa de escrever envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural, ou seja uma escrita guiado pelo princípio interacional.

IV- Módulo 2: Conhecendo o gênero Relatório de Visita Técnica – foco na organização interna do gênero

Este módulo objetiva analisar a estrutura do gênero e os recursos semiolinguísticos empregados na construção do texto. No entanto, deve-se considerar os progressos obtidos pelos ApEn e para quais recursos didático-pedagógicos o EnAp poderá se valer para superar as dificuldades detectadas nas atividades desenvolvidas por eles.

A princípio, o EnAp deverá formular perguntas específicas para identificação do conteúdo desse gênero específico analisado no momento, por exemplo:

- 1) Que tipos de informações devem ser inseridas em um relatório de Visita Técnica?

Resposta: Informações gerais sobre a visita como local, profissional responsável por sua realização, a natureza da visita, bem como seus objetivos e justificativa. São inseridas, ainda, a descrição das atividades vivenciadas, a avaliação da visita técnica, as contribuições para a formação profissional, além de sugestões e observações precisas e técnicas.

- 2) Por que ele tem essa estrutura?

Resposta: No caso do texto apresentado, a estrutura básica do relatório de visita técnica inclui os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Dessa forma, apresenta ao ApEn um modelo desse documento que é muito utilizado na vida acadêmica e profissional do cidadão.

- 3) O que se discute no texto?

Resposta: O gênero relata as impressões obtidas com base no que foi observado na visita técnica realizada, bem como sua caracterização e descrição resumida. Pretende, ainda, analisar as contribuições feitas pelo autor do texto e demais envolvidos no propósito do trabalho.

- 4) Ele serve para fazer o levantamento de informações na seleção de pesquisas correlatas?

Resposta: Compreende-se que sim, uma vez que as informações registradas no texto propiciam o estímulo à pesquisa e o contato com atividades voltadas à realidade dos profissionais da área estudada, fundamental ao aprendizado do português brasileiro para fins específicos.

- 5) Como o autor deve organizar o conteúdo?

Resposta: O autor deve organizar o conteúdo apresentando as informações gerais sobre a visita, seus objetivos e finalidades. Em seguida, realizar o desenvolvimento do relatório com a descrição resumida das atividades e as observações feitas durante o processo. Ao final, deve concluir o relatório com a análise e coleta das informações indicando pontos positivos e negativos detectados. É importante destacar a utilização dos anexos no relatório como fotos e vídeos.

O EnAp poderá apresentar outros modelos de Relatório de Visita Técnica encontrados dentro e fora das mídias digitais e propor a discussão comparativa desses diferentes textos lidos e analisados sobre o gênero estudado. É por meio de uma metodologia adequada que o EnAp leva os ApEn a construir o conhecimento.

Outra questão relevante é atentar para a leitura das instruções propostas no material didático elaborado pelo EnAp nesta SD e solicitar a execução da atividade de produção textual. Dessa forma, o EnAp terá os subsídios necessários para realizar as atividades diversificadas no estudo do gênero proposto, favorecendo, aos ApEn um ensino mais significativo, no qual eles possam se tornar produtores de textos capazes de ativar modelos, modos de organização, além de conteúdo, estilo, função e suporte, exprimir sua intenção, selecionar e determinar a quantidade de informações, enfim, fazer toda a adequação do gênero para conseguir a aceitação do leitor.

V- Módulo N: Relatório de Visita Técnica – a análise linguística

Neste módulo, o EnAp deverá, novamente, comprovar o funcionamento e usos dos elementos linguísticos e/ou semióticos que foram utilizados estrategicamente para a elaboração do gênero. Dessa forma, legitima as respostas dadas nos percursos anteriores, constatando a eficácia do trabalho de Educação Linguística nas atividades de escrita para fins específicos.

Para essa finalidade, parte-se de uma pergunta norteadora: Que elementos semiolinguísticos comprovam as respostas dadas às perguntas feitas anteriormente?

Vale enfatizar a importância de os ApEn realizarem um estudo exaustivo do gênero para finalizar a proposta da SD na última etapa. A ênfase dada ao planejamento e reescrita do texto possibilita identificar construções como a seleção lexical, as estruturas sintáticas e todos os elementos ligados ao nível semântico da expressão.

Nessa etapa da SD, o ApEn deve ter aprendido a falar sobre o gênero e adquirido meios de observá-lo sob vários pontos de vista. Com relação à linguagem, é fundamental a adequação à norma padrão da língua portuguesa, valendo-se de um registro formal, uma vez que se trata de documento técnico e, em alguns casos, de caráter avaliativo.

Considerando a intenção de relatar, os verbos devem estar flexionados no tempo pretérito, (passado) já que só é possível, nesse tipo de texto, registrar-se fatos ocorridos. Se o relatório serve para apresentar resultados totais ou parciais de uma determinada atividade, é inegociável que todas as afirmações estejam corretas e sejam fidedignas, a fim de garantir a eficiência do texto e evitar tomadas de decisões equivocadas.

VI- Produção final: revisão e nova proposta de produção textual

Neste ponto da SD, focaliza-se à produção final do gênero. Nessa ocasião, o ApEn põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos e o EnAp poderá realizar a avaliação somativa.

Este trabalho de produção é centrado nas escolhas e percepções dos ApEn, pois são eles que constroem seu próprio conhecimento, além de serem capazes de regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero, conforme a situação de produção e circulação a que se insere.

Para finalizar, vale ressaltar o que diz Bagno (2012) sobre o processo de ensino da escrita:

Para se ensinar a escrever com eficiência, os professores, as escolas, os pais, a comunidade e a mídia têm de estar engajados num efetivo exercício de formação de cidadãos competentes e com autoestima elevada. Necessitamos de professores pesquisadores e pesquisadores professores, em todas as esferas e em todos os níveis. Precisamos ter professores bem pagos, com tempo integral dedicado ao ensino e à pesquisa. Temos de ter professores que sejam pagos para dar e preparar aulas, para produzir textos interessantes com seus alunos, escrevendo e reescrevendo, prazerosamente, incontáveis textos, textos de todas as modalidades, desde um bilhete simples, passando por cartas reais de protesto contra toda a espécie de desrespeito, chegando a jornais comunitários, a textos literários, a poemas, a músicas, a atas, a procurações, a artigos, a revistas em quadrinhos, a cartas, a constituições, a laudos, a pareceres, a projetos, a lista de compras, a convites de casamentos, a contratos confiáveis, enfim, a um verdadeiro laboratório de escrita, de escrita que faz sentido. (Bagno, 2012, p. 222-223)

Neste capítulo, apresentou-se a análise de três gêneros textuais pertinentes à área técnica, por meio de Sequências Didáticas, com o objetivo de resgatar os conceitos linguísticos estudados e inseri-los na prática pedagógica.

Observamos que a análise de elementos semiolinguísticos favorecem a ampliação do entendimento global da leitura e da escrita para fins específicos, permitindo ao ApEn captar as particularidades de cada texto.

A seguir, a pesquisa volta-se para a conclusão desta Dissertação, na qual resgatam-se os gêneros textuais analisados, quais sejam: Análise de Necessidades, Estudo de Caso e Relatório de Visita Técnica, todos eles trabalhados nos diferentes cursos de ensino médio-técnico e resgatar os objetivos propostos, no início da pesquisa, apresentando os resultados obtidos.

CONCLUSÃO

O tema desta pesquisa trata do ensino de leitura e produção de textos com abrangência em fins específicos, sob a perspectiva da Educação Linguística, no ensino médio-técnico, em cursos atrelados ao eixo tecnológico Gestão e Negócios. Consiste na renovação da prática docente, por meio de um ensino de língua materna, neste caso, o português brasileiro, voltado para uma proposta interdisciplinar, preocupado com o planejamento, a avaliação e o desempenho da competência comunicativa dos aprendentes-ensinantes neste nível de formação.

A pesquisa justifica-se por apresentar uma proposta de aplicação de ensino de língua portuguesa contextualizada, que visa a auxiliar o EnAp a desenvolver com afinco a sua tarefa, tendo em vista pôr em prática atitudes e estratégias capazes de colocar os sujeitos da aprendizagem em posição central, assegurando um curso de qualidade, formando cidadãos críticos e aptos a desenvolver suas múltiplas funções, por meio de um efetivo trabalho com a linguagem.

Por meio das teorias e das análises feitas neste trabalho, percebe-se que a EL propõe uma mudança significativa na conduta do EnAp, que se torna mediador, facilitador e orientador dos caminhos percorridos pelo ApEn, para que este possa adquirir autonomia no processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho evidencia, ainda, as concepções de leitura e produção de textos adotadas por autores renomados, pertinentes na elaboração de propostas de ensino eficazes ao EnAp.

A pesquisa tratou de forma abrangente o trabalho desenvolvido pelo GPEDuLing, ao direcionar o estudo a partir de critérios pensados num modelo de análise linguística articulada de modo a operacionalizar as pedagogias da leitura e da escrita, por meio de gêneros textuais selecionados como objetos de estudo, visando a demonstrar as funções e os usos dos recursos semiolinguísticos essenciais para que o ApEn leia, escreva, fale e ouça com proficiência, tornando-se “poliglota na própria língua” (Bechara, 1985).

Para tanto, a fim de cumprir tal propósito, resgatam-se, então, as perguntas que nortearam a pesquisa:

1. Para que se ensina português brasileiro no ensino médio-técnico?
2. De que modo a Educação Linguística contribui no processo de ensino e de aprendizagem de leitura e produção textual para fins específicos?

3. Como o ensinante-aprendente de português brasileiro para fins específicos pode contribuir na formação do aprendente-ensinante de nível médio-técnico, por meio de uma clara concepção e ação de sua prática?
4. Que recursos e/ou estratégias o aprendente-ensinante deve dominar para tornar-se um leitor e produtor de texto proficiente?

Em relação à primeira questão, percebe-se a necessidade de enfatizar a importância de refletir sobre o entendimento das ocorrências do uso da língua em situações concretas de enunciado e os efeitos de sentido que provocam em cada situação específica de comunicação. Vale ressaltar, ainda, a importância da linguagem compreendida como atividade discursiva, que possibilita ao ApEn operar sobre ela própria, intuindo os modos de agir e pensar a vida.

Em relação à segunda pergunta, verifica-se que a EL contribui significativamente no processo de ensino e de aprendizagem de leitura e produção de textos para fins específicos, uma vez que tem por concepção o desenvolvimento da competência comunicativa ao longo do processo de escolarização e perpassando ainda a formação continuada no exercício profissional. A EL tem por objetivo geral a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes. Ela enfatiza o trabalho com a língua em uso e com a variação linguística, promovendo o ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação em função de diferentes situações comunicativas e não do erro, fundamental nesse nível de formação.

Quanto à terceira pergunta, identifica-se a contribuição dada pelo EnAp na formação do ApEn ao estudar e aplicar propostas de trabalho que vão ao encontro de um ensino eficaz do português brasileiro por meio de metodologias ativas, como as sequências didáticas apresentadas nesta pesquisa. O EnAp não deve perder de vista a função comunicativa e interacional da linguagem, a seleção criteriosa de conteúdos e dos textos e as estratégias de ensino em função dos objetivos específicos do curso, que viabilizem a passagem do conhecimento do nível cognitivo para o metacognitivo.

Para responder a quarta e última pergunta, o ApEn deve fazer uso de inúmeras estratégias de leitura, a fim de aperfeiçoar a sua competência leitora. Destaca-se, nesse processo, a utilização de seus conhecimentos de mundo, de modo a significar e ressignificar aquilo que lê. O ensino de leitura tem de ter em vista a configuração do texto no lugar da interação, possibilitando as observações de sentidos

produzidos pelos diferentes discursos. Em relação à escrita, a proposta de ensino deve se direcionar por meio de gêneros textuais que mobilizem diferentes saberes e competências, bem como de modalidades de uso da língua, de registros, de interação social entre escritor e leitor, ou seja, a visão de linguagem como atividade social e cultural. O ensino da escrita torna-se profícuo quando o ApEn percebe a importância do planejamento de escrita e de reescrita dos diversos gêneros textuais/discursivos nos diferentes contextos.

Assim, pode-se considerar que esta Dissertação atingiu os seus objetivos iniciais, uma vez que apresentou e discutiu uma proposta de ensino eficaz, sob a perspectiva da EL, voltada para a competência leitora e escritora dos ApEn, visto que propôs, ao EnAp, um trabalho articulado entre teoria e prática, por meio de estratégias utilizadas por leitores e produtores críticos de textos específicos à área de estudo e atuação. Apresentou, também, a língua como produto da atuação recíproca entre o ensinante/aprendente no contexto em que estão inseridos, assim como a elaboração de sequências didáticas, fundamentadas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por oportunizar o desenvolvimento das atividades em sala de aula de modo planejado com criticidade, levando-se em conta o perfil dos estudantes, a finalidade prática da proposta e, principalmente, o sentido construído por meio do conteúdo apresentado.

A mudança para ser incorporada como prática acontece a longo prazo, no entanto, o primeiro passo precisa ser dado. Diante disso, o valor deste trabalho reside no fato de o EnAp conseguir atuar, de modo a contribuir para o ensino da língua materna e para a formação de leitores e produtores de textos conscientes, capazes de se autodesenvolverem, exercendo, assim, a plena cidadania.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática** – por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2021.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2023.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna-letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos (org). **Linguística da norma**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Leitura e Produção de textos**. São Paulo: Blucher, 2011.
- CINTRA, Anna Maria Marques; FONSECA, Jose I.; MARQUESI, Sueli C. **Português Instrumental – área de Ciências Contábeis**. 2. ed. São Paulo: 1995.

CINTRA, Anna Maria Marques (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: Reflexão e Ação**. São Paulo: EDUC, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In* DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIGUEIREDO, Olívia. **Didáctica do Português Língua Materna- dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas**. 1 ed. Porto: ASA, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Figuras da Retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOMAS, Carlos *et al.* **Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje**. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TUSÓN, Amparo. **O valor das palavras (1) – Falar, ler e escrever nas aulas**. Porto: ASA, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais** – reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARQUESI, Sueli Cristina. (org.). **Português instrumental**: Uma abordagem para o ensino de língua materna. São Paulo: EDUC, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Nem escritor, Nem sujeito: apenas autor**. Revista Leitura e Prática. Ano 6, n. 9, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

PALMA, Dieli Veraro; TURAZZA, Jeni Silva (orgs.). **Educação linguística e o ensino da Língua Portuguesa**: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva; NOGUEIRA JÚNIOR, José Everaldo. Educação Linguística e desafios na formação de professores. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Formação de professores e interdisciplinaridade na perspectiva da Educação Linguística. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita**. O processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do professor. *In*: CORREA, Djane Antonucci e SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. (tradução Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

TORRES, Bernadeth Resende. **O ensino de produção de textos para fins específicos: administração**. São Paulo: PUC, 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.