

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PRÁXIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE IMPORTANCE OF DISCURSIVE GENRES IN THE PRAXIS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER IN BASIC EDUCATION

LA IMPORTANCIA DE LOS GÊNEROS DISCURSIVOS EN LA PRAXIS DEL PROFESOR DE LENGUA PORTUGUESA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

 Francisco Lucas Ferreira Barbosa¹

 Everton William de Lima Silva²

 Déborah Letícia Ferreira de Sousa³

1. Pós-Graduando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba UFPB-PPL-PPLE. Bolsista do subprojeto PIBID Língua Portuguesa UAL/CFP/UFCG. Pombal-PB. E-mail: estud.franciscolucas@gmail.com
2. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE-UFCG. Campina Grande-PB. E-mail: prof.evertonwilliam@hotmail.com
3. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE-UFCG. Campina Grande-PB. E-mail: dlfsousa4@gmail.com

ABSTRACT: This article aims to reflect on the importance of discursive genres in the praxis of the Portuguese Language teacher in Basic Education. The analyses present in this work are based on the studies on reading presented by Paulo Freire in the work *The importance of the act of reading* (1989), on writing postulated by Irandé Antunes in the work *Fighting with words* (2005) and on the genres of discourse theorized by Mikhail Bakhtin in the work *The genres of discourse* (2016). The methodology used is that of bibliographic research of the texts disclosed above. As a result of these discussions, possibilities and/or strategies arise to work with discursive genres with Basic Education students.

Keywords: Reading. Writing. Discursive Genre. Teaching.

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre a importância dos gêneros discursivos na práxis do docente de Língua Portuguesa da Educação Básica. As análises presentes nesse trabalho partem dos estudos sobre leitura apresentados por Paulo Freire na obra *A importância do ato de ler* (1989), sobre escrita postulados por Irandé Antunes na obra *Lutar com palavras* (2005) e sobre os gêneros do discurso teorizados por Mikhail Bakhtin na obra *Os gêneros do discurso* (2016). A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica dos textos divulgados acima. Como resultado dessas discussões surgem possibilidades e/ou estratégias para se trabalhar os gêneros discursivos com os estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Gênero Discursivo. Ensino.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de los géneros discursivos en la praxis del profesor de Lengua Portuguesa en la Educación Básica. Los análisis presentes en este trabajo se basan en los estudios sobre la lectura presentados por Paulo Freire en la obra *La importancia del acto de leer* (1989), sobre la escritura postulada por Irandé Antunes en la obra *Luchando con palabras* (2005) y sobre los géneros discursivos teorizados por Mijaíl Bajtín en la obra *Los géneros discursivos* (2016). La metodología utilizada es la de investigación bibliográfica de los textos antes expuestos. Como resultado de estas discusiones, surgen posibilidades y/o estrategias para trabajar los géneros discursivos con estudiantes de Educación Básica

Palabras-clave: Lectura. Escritura. Género discursivo. Enseñanza.

Recebido em: 08/11/2024

Aprovado em: 10/12/2024



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Clarice Lispector - uma escritora decidida a desvendar as profundezas da alma humana - na crônica *Em busca do outro* (2018, p. 66) escreveu que “[...] meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada”. É com esse intuito de chegar ao Outro que esse trabalho assume uma postura dialógica e responsiva, compreendendo que somente na interação com o Outro será possível construir conhecimento com um foco crítico e reflexivo que se almeja.

No limiar desse estudo, objetiva-se elucidar a importância do trabalho do docente com a leitura, a escrita e os gêneros discursivos em sala de aula a fim de contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas no estudante. Nessa ótica, vale observar que este trabalho está fundamentado nos postulados teóricos desenvolvidos por Freire (1989), Antunes (2005) e Bakhtin (2016) haja vista todos dialogarem numa perspectiva sóciointeracionista da linguagem, pensando-a como ação e inter-ação no contexto sociocomunicativo.

Para construir as discussões apresentadas a seguir, utilizamo-nos da metodologia de pesquisa bibliográfica - “habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas” (Andrade, 2010, p. 25). Logo, é à base das pesquisas e estudos divulgados pelos estudiosos apontados que passamos a analisar e discutir as temáticas propostas nesse estudo.

A produção desse trabalho torna-se relevante pela necessidade de se propor uma reflexão acerca da práxis do professor de Língua Portuguesa da Educação Básica a partir da utilização dos gêneros discursivos em sala de aula, haja vista a insistência no ensino tradicional, focado apenas na perspectiva gramatical, fator que afeta, decisivamente, o processo de aprendizagem do estudante. É nesse viés que esse estudo coloca-se como um “algo a mais” no campo de pesquisas que se propõem a contribuir com a formação e atuação do docente em sala de aula, pois é compreensível que a boa práxis do professor reflete e refrata na sociedade gerando, assim, um bônus coletivo.

Além da parte introdutória, este artigo é composto por mais quatro partes. A primeira apresenta as noções teóricas de leitura sob a ótica freiriana; a segunda aborda o processo de escrita; a terceira traz à tona as discussões sobre os gêneros discursivos e a práxis do professor de Língua Portuguesa em sala de aula e, em seguida, a quarta e última parte expõe as considerações finais.

A importância da leitura sob a ótica freiriana

Ler é um ato político, na ação da leitura estão envolvidos aspectos emocionais, sociais e, sobretudo, políticos. É a partir do envolvimento com a leitura que o sujeito, isto é, o estudante ampliará o seu horizonte em relação à leitura de mundo e, conseqüentemente, em relação à escrita, pois o docente, enquanto mediador do aprendizado, tem plena responsabilidade na condução desse processo. Somente assim, o estudante se abrirá a ideia de que ler é um ato político fundamentalmente necessário à vida humana.

O educador social e escritor brasileiro Paulo Freire (1921-1997), ao retornar do exílio político que se encontrara em 1980, escreveu a obra *A importância do ato de ler* (1989), na qual afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 06), num misto de provocação, Freire nos convida a pensar a partir do seu processo de alfabetização nesta relação leitura-mundo, mundo-leitura ou “palavramundo” (Freire, 1989, p. 08), ao escrever sobre o seu processo de apreensão da palavra podemos observar a intrínseca relação que manteve com o mundo antes da apreensão da palavra escrita,

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (Freire, 1989, p. 06).

Nesse sentido, podemos compreender que antes de mantermos uma relação aproximada com a palavra escrita, dialogamos com o mundo, vivenciando-o e apreendendo-o. Nesse processo, a nossa ótica e a do outro são fundamentais, pois necessitamos da leitura de mundo dele para irmos tecendo a nossa, veja,

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (Freire, 1989, p. 07).

Nesse ponto das discussões, caberia perguntas instigantes como: por que ler é tão relevante? É importante que o estudante tenha o incentivo para a leitura? Esse processo deve ser mediado por um leitor ávido? A partir dessas indagações, podemos traçar panoramas para se pensar a leitura na sala de aula. Ao refletir sobre possíveis respostas, diria que ler é importante “por que nos faz sair do real e construir castelos imaginários onde pode haver magia, sedução, terror e tantas outras coisas” (Laurindo, 2003, p. 81). Além disso, podemos pensar na leitura como uma ferramenta de politização, de provocação da reflexão crítica e instrumento de poder, por isso, durante muito tempo o acesso à leitura ficou restrito às cortes e público elitizado, chegando só a partir do final do século XIX e início do século XX às massas populares.

Dessa forma, uma outra questão a se discutir é sobre o incentivo à leitura, pois é preciso que este leitor-incentivador tenha uma variedade de opções no tocante à leitura e que se deleite com obras que podem ser lidas ou deixadas de lado sem nenhum problema, isso dependerá da motivação e objetivo daquele que se propõe a entrar no mundo da leitura, para tanto, pensar na importância do mediador de leitura é primordial, ter um incentivador/orientador para nos guiar no início faz muita diferença, vejamos,

[...] por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. [...] Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (Freire, 1989, p. 08).

É preocupante observar que alguns docentes ainda não permitem uma maior liberdade ao estudante na escolha da leitura a ser feita, as leituras impostas com fichas de acompanhamento sem uma verdadeira imersão no texto podem atrapalhar o desejo de leitura do estudante, haja vista este ficar preso a uma opção que não é sua, mas do professor que tem outra visão e perspectiva de mundo, por isso, é preciso permitir a escolha, a leitura do prefácio e o encantamento ou desencantamento o que é natural de acontecer no processo de leitura, observe,

Creio que muito de nossa insistência [...] em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. [...] A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita, visão que urge ser superada. (Freire, 1989, p. 09).

Com efeito, pensar que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1967, p. 35), leva-nos a compreender que o ensino-aprendizado deve ser contextualizado, movido pelo questionamento e que a leitura tem de significar na vida prática do estudante, pois do contrário, o processo tornar-se-á vazio. Logo, é inquestionável a importância do ato de ler, pois não podemos, enquanto docentes, nos esquecermos de que esse processo “implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (Freire, 1989, p. 11).

A escrita como resultado de um processo reflexivo

A partir das discussões empreendidas por estudiosos acerca da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio (Souza, 2015; Cardoso, Ednir; 2001; Xavier, 2010; Sena, 2017; Ferreira,

2015; Antunes, 2005; Koch e Elias, 2022; Cunha, 2020) podemos perceber as dificuldades dos estudantes para escreverem textos relevantes, significativos, coesos e coerentes. Nessa perspectiva, vale ressaltar que não temos, nesse estudo, a intenção de sugerir receitas prontas para a produção textual, pelo contrário, objetiva-se propor o debate e a reflexão crítica acerca do assunto, pois em consonância com a pesquisadora Irandé Antunes, interessa-nos,

[...] trazer um pouco de luz às salas de aula, para que professores e alunos vejam a língua numa perspectiva bem mais ampla e descubram a maravilhosa aventura da interação, da comunicação, da troca, do intercâmbio, possibilitados pela atividade verbal (Antunes, 2005, p. 25).

Dessa maneira, é importante se propor à compreensão de como a escola lida com a prática da produção textual dos estudantes. Infelizmente, muitas escolas ainda adotam métodos tradicionais que pouco contribuem para a escrita produtiva dos estudantes, e tornam a escrita como resultado de um processo sem planejamento e, portanto, descontextualizada da proposta e da realidade, questões como a fragmentação na disciplina de Língua Portuguesa, a ausência de um destinatário, a anulação do processo de reescrita (muitas vezes pela falta de tempo) e o foco apenas na tão imaginada nota fragilizam o aprendizado para uma produção ativa, compreensiva e crítica de textos,

[...] Por exemplo, a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação com vistas à redação do vestibular. Dessa forma, é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação mais amplo (Antunes, 2005, p. 26-27).

Nesse sentido, é fundamental destacar que as reflexões realizadas acima não têm por objetivo criticar a práxis do professor da Educação Básica, isto é, a atuação em sala de aula, mas de propor questionamentos e discutir novas propostas para o seu trabalho com o texto escrito visando uma atuação produtiva e uma aprendizagem significativa para o estudante, afinal,

Não se pode esquecer a situação de vida de muitos professores, situação que dificulta a exigência de ele ser um leitor, um “escrevente”, assíduo, um pesquisador, um produtor do conhecimento que pretende fazer circular entre os alunos com quem convive (Antunes, 2005, p. 27).

Ademais, feitas essas observações, poderíamos lançar o seguinte questionamento: *o que é o processo de escrever?* E a partir dessa instigante pergunta fazer asserções teórico-práticas sobre o assunto. Nessa ótica, vejamos as afirmações que a professora Irandé Antunes (2005) faz em relação ao ato de escrever:

- “Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal” (Antunes, 2005, p. 28).
- “Escrever, na perspectiva da interação, só pode ser uma *atividade cooperativa*” (Antunes, 2005, p. 29).

- “Escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, *uma atividade contextualizada*” (Antunes, 2005, p. 29).
- “Tal como falar, escrever é *uma atividade necessariamente textual* (Antunes, 2005, p. 30).
- “Escrever é *uma atividade tematicamente orientada*” (Antunes, 2005, p. 32).
- “Escrever é *uma atividade intencionalmente definida*” (Antunes, 2005, p. 33).
- “Escrever é *uma atividade que envolve além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas*” (Antunes, 2005, p. 33).
- “Escrever é *uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos*”³ (Antunes, 2005, p. 34).
- “Escrever é *uma atividade que retoma outros textos, isto é, que remonta a outros dizeres*” (Antunes, 2005, p. 35).
- “*A escrita é uma atividade em relação de interdependência com a leitura*” (Antunes, 2005, p. 35).

Nessa direção, podemos concluir que o ato de escrever é complexo e envolve diversas competências e habilidades, afinal, produzir textos é um ato comunicativo endereçado ao outro. Dessa forma, é fundamental que os docentes da Educação Básica e, em especial, os que trabalham com o componente curricular Língua Portuguesa estejam em profunda conexão com as reflexões propostas por Irandé Antunes (2005) haja vista terem subsídios teóricos para uma atuação reflexiva, levando sempre em consideração a necessidade do estudante, pois,

“O processo de aquisição da língua escrita pressupõe que as práticas pedagógicas de leitura e de escrita [...] devem sempre ser sistematizadas valendo-se de contextos discursivos que portem significados para a compreensão dos alunos” (Cavazotti, 2009, p. 65).

Nesse sentido, é fulcral que os docentes tenham um contato mais íntimo com as teorias que discutem o trabalho com o texto e a produção textual em sala de aula, pois a troca de experiência pode enriquecer os conhecimentos e elucidar soluções para as problemáticas que surgem em sala durante as aulas. Então, por tudo isso, insistimos que a troca com o outro deve ser prioridade e pauta das discussões que norteiam a educação.

Os gêneros discursivos sob a ótica bakhtiniana e a atuação do professor de língua portuguesa da educação básica

Inicialmente, é importante abordarmos a noção de texto³ que subsidia esse estudo. Sendo assim, ancoramo-nos teoricamente na linha bakhtiniana e, por consoante, entendemos que,

¹A menção de (Antunes, 2005, p. 30) mantém profunda relação com a definição de gêneros do discurso apresentada pelo teórico russo Mikhail Bakhtin na obra *Os gêneros do discurso* (2016), (ver Referências).

²Embora a autora opte pela definição de gêneros textuais, nesse estudo nos embasamos nos postulados Bakhtin (2016), portanto, utilizaremos o termo gêneros discursivos. Para saber mais sobre a distinção teórica dos termos, leia o artigo de Roxane Rojo (2005), (ver Referências).

³O professor João Wanderley Geraldi na obra *O texto na sala de aula* propõe reflexões importantes acerca do trabalho com o texto no ambiente escolar, (ver Referências).

O texto (escrito ou oral) [...] é a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. [...] Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (Bakhtin, 2016, p. 71-72).

Dada essa abordagem, Bakhtin (2016) traz à tona uma concepção de texto que vai além dos aspectos linguísticos, incluindo-o, assim, numa perspectiva dialógica de linguagem, pois,

O autor refere-se a *texto* como uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como *enunciado concreto*, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. [...] Na perspectiva dialógica, o *texto* ganha existência e consistência, realiza-se, no confronto entre duas consciências, entre ao menos dois interlocutores (Brait, 2016, p. 16).

Nesse sentido, fica evidente que nenhum texto é produzido sem interação, autoria ou destinatário, isto é, todo gênero discursivo traz na base da sua constituição um endereçamento. Logo, é indiscutível que o diálogo entre os textos amplia o estudo dos sentidos do enunciado em questão, pois o texto só ganha vida nessa relação dialógica, porque é nesse aspecto que,

A ideia de *fronteira entre duas consciências* é muito importante para o texto ser compreendido como *evento, acontecimento vivo* que envolve necessariamente história, sociedade, valores, sujeitos, posições diante da vida, o que impede que ele seja analisado como autônomo (Brait, 2016, p. 18).

Antigamente, os estudos sobre os gêneros estavam centrados no campo artístico-literário, a partir de Bakhtin (2016) passa-se a analisar e compreender os gêneros discursivos numa perspectiva mais ampla, entendendo que,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao universo da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

No limiar das discussões apresentadas, vale observar que a inserção dos gêneros discursivos na práxis do professor de Língua Portuguesa surge a partir das críticas direcionadas às práticas escolares padronizadas de ensino da leitura e da produção textual em sala de aula, que não relacionavam a vida aos gêneros e vice-versa, fortalecendo, assim, o ensino tradicional, pois,

[...] em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso (Rodrigues, 2005, p. 153).

Para uma compreensão mais ampla acerca dos gêneros discursivos é preciso que docente e discente compreendam-nos como acontecimentos reais na vida cotidiana, mantendo uma intrínseca relação com o ser humano e com as práticas cotidianas por ele exercidas, afinal, professor e estudante precisam compreender a significação de um e-mail, de um comentário crítico, de um romance, de um meme, etc., no contexto histórico, social e comunicativo.

A partir dos estudos apresentados por Bakhtin (2016), os gêneros discursivos passam a ser abordados na prosa comunicativa, isto é, nas comunicações diárias, tornou-se possível estabelecer uma importante relação entre os gêneros discursivos e a vida, pois essa confluência dada nas práticas prosaicas, manifesta-se de forma plural e dialógica haja vista o estudo está centrado na funcionalidade que os gêneros discursivos tem na/para a vida.

O trabalho do professor de Língua Portuguesa com os gêneros discursivos em sala de aula oportuniza aos estudantes o contato com diferentes estruturas textuais que apresentam emissores, receptores e finalidades distintas o que contribui para desenvolver no estudante o pensamento crítico e reflexivo acerca de questões importantes que perpassam a sociedade, facilitando assim a sua autonomia na pesquisa e produção de comentários críticos e o aprimoramento de diferentes competências comunicativas. É a partir dessa linha de atuação que será possível enfrentar o modelo de ensino tradicionalista focado na gramática e/ou no texto como pretexto para explorá-la, pois o texto é vida refletida na vida e precisa ser discutido e questionado, porque,

As exigências atuais [...] recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende (Antunes, 2010, p. 52).

Sendo assim, Bakhtin (2016) divide os gêneros discursivos em duas esferas, a dos gêneros primários (simples) e a dos gêneros secundários (complexos), estes são elaborados a partir de discursos formalizados, ou seja, um protocolo, ofício judicial, romance etc., aqueles estão mais presentes no cotidiano e podem ser correlacionados às situações comunicativas do dia a dia, isto é, à conversa informal, ao bate-papo com os amigos num momento de diversão etc., isso demonstra que,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve (Bakhtin, 2016, p. 12).

Nessa perspectiva, para correlacionar teoria e prática, esse estudo apresenta uma proposta de trabalho para o docente do Ensino Médio a partir do gênero discursivo charge, que deverá ser realizada em quatros momentos. Para o estudo proposto optamos pela charge da personagem Mafalda, criada pelo argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino (1932-2020).

Imagem 01: Charge da personagem Mafalda.



Fonte: <https://vejario.abril.com.br/coluna/luciana-brafman/mafalda-patagonia-consumo-consciente>.

Acesso em: 01 de abril de 2024.

Analisando o conteúdo temático da charge proposta, podemos observar que a personagem Mafalda provoca uma reflexão acerca da autoridade da tevê, que ao usar verbos no modo imperativo como “compre”, “coma” e “prove” impõe sobre os telespectadores uma vontade que muitas vezes não é própria deste. Dessa maneira, a charge discute os efeitos do consumismo e da alienação. Como uma cidadã, Mafalda indaga: “e o que nós somos?” problematizando assim a situação desagradável a que é exposta.

Nesse sentido, para uma abordagem dialógica e responsiva da charge baseada nos postulados bakhtinianos, o professor deverá, no primeiro momento, explicar à turma que o foco da aula seguinte será o trabalho com charges e, de antemão, solicitar aos estudantes que leiam sobre e levem apontamentos à aula acerca do conceito, do surgimento e da finalidade do gênero discursivo charge.

No segundo momento, o professor deverá iniciar questionando os estudantes acerca dos apontamentos que havia solicitado e, assim, iniciar a discussão sobre o gênero discursivo proposto, que deve ser pautada na escuta ativa do que o estudante apresentar, em seguida, o docente pode expor em slide a charge da personagem Mafalda e propor alguns questionamentos, a citar, “já ouviram falar de Mafalda?”, “Que tipo de críticas Mafalda faz?”, “Conhecem o criador de Mafalda?”, “É possível pensar numa análise

crítica a partir da observação dessa charge?”, “É possível fazer uma produção textual a partir dessa charge?”
Mediante as respostas o diálogo fluirá e as análises acerca do gênero estudado também.

No terceiro momento, o discente deverá direcionar uma segunda atividade para ser feita em casa a fim de verticalizar a leitura e instigar a produção textual dos estudantes. Para tanto, o estudante terá liberdade de escolher uma charge e elaborar um comentário crítico (outro gênero discursivo) de tipo textual dissertativo-argumentativo sobre o texto lido com a finalidade de ser debatido em sala, a apresentação dar-se-á em power point partindo da ideia de que todos tenham acesso ao material e possam dar suas contribuições acerca do conteúdo apresentado.

Por fim, no quarto momento, depois de feita as análises de forma coletiva em sala de aula das charges escolhidas e dos comentários críticos produzidos pelos estudantes, o professor poderá propor uma atividade de reescrita, que deverá ser realizada em sala, justificando a importância do exercício da escrita/reescrita para os estudantes e, concomitantemente, propondo uma atividade de exposição em varal dos comentários críticos por eles produzidos para culminar os trabalhos propostos.

Ao final das atividades, o estudante terá, por meio do trabalho realizado com os gêneros discursivos, aprimorado as habilidades discursivas, críticas e reflexivas sobre o gênero escolhido e, para além disso, terá desenvolvido competências fundamentais como a leitura e a produção textual, que também são objetos de discussão nesse estudo.

Vale ressaltar a assertiva de que “os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (Machado, 2021, p. 157), ou seja, eles só acontecem e são apreendidos na interação, no ato comunicativo e dialógico mediado pela linguagem. Portanto, fica evidente que é nesse processo interativo e responsivo de ensino-aprendizagem que os gêneros passam a efetivamente significar para o professor e para o estudante.

Considerações Finais

Mediante o exposto, fica evidente que o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica pode e deve trilhar novos rumos, priorizando o estudo da língua e da linguagem numa amplitude que apresente significado para a vida do estudante. Logo, é indiscutível que o professor Língua Portuguesa é um agente importante para a elevação dos padrões de desenvolvimento da sociedade e, é nesse sentido, que insistimos num ensino pautado nos gêneros discursivos, pois acreditamos que a partir dessa “frecha” que se abre surge a possibilidade de superarmos “[...] a inoperância, a irrelevância e a deficiência desse ensino que não desenvolve as competências necessárias à significativa atuação das pessoas na vida profissional e nas situações sociais mais diversas” (Antunes, 2010, p. 27).

Nesse contexto, vale destacar que a escola tem um papel fulcral para que essa transformação aconteça. A partir de investimentos massivos em formações continuadas para os professores de Língua Portuguesa, de uma certa regularidade na leitura, produção e análise de textos (orais e escritos) em sala de aula com os estudantes, do trabalho com textos multimodais e de atividades externas ao ambiente escolar, pode-se iniciar uma trilha significativa possibilitando ao estudante o contato com diversos gêneros discursivos e, assim, ampliar a sua capacidade comunicativa, discursiva e crítica.

Para tanto, destacamos que as reflexões provocadas acima não são estanques, mas abertas a novas ideias, olhares e vozes para que, a partir do “chão” da escola, possamos traçar novas possibilidades de se abordar os gêneros discursivos no âmbito escolar instigando, assim, a reflexão crítica dos estudantes na escola e na sociedade.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In: O texto e seus contextos*. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- CARDOSO, Beatriz; Ednir, Madza. **Ler e escrever**: muito prazer. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- CUNHA, Rafael. **Redação em 10 semanas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. **Aprender a escrever no ensino superior**: o desafio de alunos de letras. 1. ed. Campina Grande, EDUFCEG, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.
- KLEIN, Ligia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Prática educativa da língua portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. Em busca do outro. *In: Aprendendo a viver*. 1. ed. Rio de Janeiro: Sociedade Literária, 2018.
- LAURINDO, Tânia Regina. A leitura como um dos sentidos da vida. *In: Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. 1. ed. Campinas: Mercado de letras, 2003.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In: Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 14
- BARBOSA, F. L. F.; SILVA, E. W. L.; SOUSA, D. L. F. **A importância dos gêneros discursivos na práxis do professor de língua portuguesa da educação básica**. *Open Minds International Journal*. São Paulo, vol. 5, n. 3: p. 4-15, Set, Out, Nov, Dez/2024.

SENA, Odenildo. **A engenharia do texto**: um caminho rumo à prática da boa redação. 4. ed. Manaus, Editora Valer, 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas aplicadas. *In: Gêneros*: teorias, métodos, debates. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: Gêneros*: teorias, métodos, debates. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

XAVIER. Antonio Carlos dos Santos. **Como ser faz um texto**: a construção da dissertação argumentativa. 5. ed. Catanduva, São Paulo: Editora Respel, 2010.