

## **Anna Cintra e sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa**

**Professor Doutor Márcio Rogério de Oliveira Cano**

Universidade Federal de Lavras<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é motivado por aqueles momentos da nossa trajetória, em que nos sentimos consolidados na carreira e lembramos dos profissionais e das relações construídas em nosso trajeto e, orgulhosos do percurso, precisamos reverenciar aqueles e aquelas que foram essenciais para esse caminho. Como professor do curso de Letras, do mestrado em Letras e professor do Ensino Básico, pesquisador na área de ensino de Língua Portuguesa e atuante na formação de professores, vejo na Professora Anna Maria Marques Cintra, orientadora minha de mestrado, a base sólida para o meu desenvolvimento e, para além disso, o grande impacto da sua atuação e contribuição em nossa área. Por isso, meu objetivo neste trabalho, além de resgatar a minha história junto a Professora Anna Cintra, é trazer um debate sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio dos estudos que essa história implicou.

**Palavras-chave:** Anna Cintra. Ensino de Língua Portuguesa. Formação de professores.

**ABSTRACT:** This article is motivated by those moments in our trajectory in which we feel consolidated in our careers and remember the professionals and relationships that were built through the path and, proud of the journey, we must revere those who were essential to the path. As a professor of the Language course, Language master's degree and a teacher, researcher in the Portuguese language teaching field and practicing in teacher formation, I see in Professor Anna Maria Marques Cintra, my master's degree advisor, the solid base for my development and, beyond all of that, the great impact of her practice and contribution to our field. Thus, my objective in this paper is to, beyond revising my history with Professor Anna Cintra, bring forward a debate on the teaching of Portuguese language through the studies that our history encompassed.

**Keywords:** Anna Cintra, Portuguese language teaching, Teacher's formation.

### **Considerações Iniciais**

O propósito deste artigo é prestar uma homenagem à Professora Anna Maria Marques Cintra, o que nos possibilita ir por vários caminhos, tendo em vista que podemos falar da trajetória da pessoa, da relação aluno/professor, orientando/orientadora, da produção bibliográfica, da pesquisa, da reitoria entre tantas outras possibilidades. No entanto, para mim, a representação que a Professora Anna Cintra possui é de uma pessoa com todos esses atributos profissionais, sobretudo focada no avanço da pesquisa e do ensino de Língua Portuguesa. Penso que mais do que dizer da relação, é dizer dessa representação de engajamento e liderança que ficaram marcadas para mim. Nesse sentido, vou procurar mostrá-la a partir da nossa relação de aluno/professor e orientando/orientadora, e como isso transformou minha própria trajetória e, como consequência, abriu caminhos para a pesquisa e

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: mrogercano@gmail.com

reflexões sobre temáticas ligadas ao meu cotidiano de professor e pesquisador e que duram até hoje.

A minha relação com a Professora Anna Cintra começa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2003. Eu vinha de uma certa estagnação na minha carreira como professor da Rede Pública Estadual de São Paulo, tendo em vista que já completava dez anos de trabalho e acabara de ingressar na Rede Pública Municipal de Educação. No meu trajeto na rede estadual, fui professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio, além de ter assumido a coordenação pedagógica de uma escola por três anos. Embora ocupando diferentes postos e, naquele ano, iniciando um trabalho da Prefeitura de São Paulo, no Ensino de Jovens e Adultos, sentia-me com necessidade de estudar, sair do cotidiano do trabalho e refletir sobre ele a partir de novos conhecimentos, pesquisas etc.

Nessa época, não me sentia maduro o suficiente para ingressar no mestrado e a retomada tinha que ser tranquila. Por isso procurei o *Lato Sensu* como forma de retomar os estudos e optei pela especialização em Língua Portuguesa na PUC-SP. De fato, foi um mundo novo que se abriu, pois, apesar de já ter lido textos dos professores da instituição, viver a PUC-SP é algo intenso e de uma aprendizagem ímpar. Iniciei o curso, mas a mudança mais marcante viria na última disciplina do semestre “Texto e Gramática” ofertada pela Professora Anna Cintra.

O primeiro aspecto inovador dessa disciplina era a relação que se estabeleceria entre os temas e o deslocamento de uma perspectiva gramatical para o texto. Claro, havia uma expectativa na turma de que a aula versasse sobre o ensino de normas gramaticais e como estas poderiam ser referendadas pelo texto. Isso se deu, pois ainda havia uma expectativa em muitos professores de que alguém, investido de autoridade, viesse referendar o trabalho com a gramática tradicional, o que frustrou, e ainda frustra muitos profissionais, quando se vê que a discussão aponta para caminhos diferentes daqueles já enraizados. A perspectiva apresentada dividiu a turma. Discutir texto e gramática mostrou a supremacia do primeiro em função do segundo e que o foco no ensino de língua portuguesa deveria ser o texto e, dessa forma, a gramática seria um recurso estilístico na produção textual. Claro, isso também me deslocou e deu sentido a uma série de inquietações que já possuía.

O segundo aspecto que me surpreendeu foi a sua postura como professora. No imaginário, ainda mantinha aquela ideia de professora da PUC-SP extremamente formal na relação, centralizadora da fala, que mantinham distância com os alunos e com seus

questionamentos, enfim, alguém que falava de um lugar tido como um “templo” do saber. A Professora mostrou-se, não apenas no discurso, mas na postura, como se dá o interacionismo em sala de aula. Promovia debates a partir das leituras, apresentações em que os alunos possuíam voz e, especialmente, um processo avaliativo a partir das produções dos alunos. Penso que para ser uma referência há de se alinhar discurso e prática. Não é possível propor um processo interacional sem ser interacionista, nem uma avaliação como processo se se utiliza de provas para dar nota ou desenvolver a performance na reflexão sem deixar que os alunos reflitam, questionem e se posicionem. Anna Cintra propunha esse espaço de interação em sala de aula.

A professora liderava, nessa época, o Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagem para o Ensino de Português, sobre o qual falou em sala de aula e deixou o espaço aberto para quem quisesse participar. Eu me interessei e já participei da primeira reunião após o convite. Neste grupo, fiquei por dez anos. Na liderança, a professora mostrava a mesma postura coletiva de discussão, de trabalho em grupo, pesquisa compartilhada que possibilitou a construção da minha identidade de pesquisador e o modo como lido hoje com meus orientandos e orientandas. Dentro do grupo tive a oportunidade de participar e promover uma série de eventos, estabelecer contatos e, especialmente, pesquisar, publicar diversos artigos e livros além de entrar no mestrado, quando desenvolvi, sob sua orientação, a pesquisa *O tratamento dado aos gêneros do discurso jornalístico em livros didáticos de Língua Portuguesa* (CANO, 2006). Ainda como membro do grupo, tive a oportunidade de participar de algumas obras como *O ensino de Língua Portuguesa: reflexão de ação* (2008), organizada pela Professora Anna Cintra, *A pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa sob diferentes olhares* (2012), organizada pelas Professoras Anna Cintra e Lilian G. Passarelli. Tive ainda a felicidade de coordenar a Coleção *A reflexão e a prática no ensino*, em que um dos volumes, *Leitura e Produção de textos* (2011) foi escrito pelas Professoras Anna Cintra e Lilian G. Passarelli. Somam-se a essas obras vários artigos publicados sob orientação da professora.

Participei também do *Circuito Gestão – Construindo Sempre – Área Língua Portuguesa*, projeto grandioso de formação de professores firmado entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Secretária Estadual de Educação de São Paulo para a formação de 6.000 professores da rede, em quatro polos espalhados pelo Estado, em 2002, com os seguintes temas: leitura, produção de texto, gramática, projetos pedagógicos e avaliação.

Por fim, foi com a professora Anna Cintra que tive contato com as leituras de referência na linguística e no ensino de Língua Portuguesa, foi quando conheci mais profundamente Lev Vygotsky, Michel de Certeau, Luis Antonio Marcuschi, Ingedore Koch entre tantos outros e, especialmente, aquele que usei como referência básica na minha dissertação, Mikhail Bakhtin. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa sempre foi discutido pela Professora Anna Cintra por meio de suas pesquisas e de grandes autores de referência agregando temáticas como como interdisciplinaridade, gêneros discursivos, oralidade, multimodalidade, sequência didática entre outros. E é em função dessa trajetória que passo agora para uma discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa e seus temas que me foram proporcionados pelo trabalho com a Professora.

### **O ensino de língua portuguesa e seus temas**

Pensar, hoje, em prática de ensino e como se dá aprendizagem e o desenvolvimento da língua portuguesa é algo urgente e necessário para o estudante de letras, para o professor em formação continuada e para toda a sociedade. Isso devido às as demandas complexas que temos nas escolas públicas e particulares do ensino regular na contemporaneidade. Vemos, circular, nos meios acadêmicos e midiáticos, resultados de pesquisas que mostram que a situação de aprendizagem não atende às expectativas daquilo que imaginamos para o estudante e para um sujeito social. Além disso, questões do descompasso entre a prática, muitas vezes tradicionais, existentes na escola, e o perfil do aluno contemporâneo faz a escola parecer estar em eterno conflito.

*Com efeito, é voz quase unânime que vivemos na sociedade da informação, que tem sua origem em fins da década de 1960, quando se deu uma grande acumulação de poder da classe trabalhadora, organizada em sindicatos e desenvolveram as tecnologias revolucionárias, resultando na fragmentação das cadeias de produção e gerando profundas transformações sociais (CINTRA, 2008: p. 9)*

A escola, já há algumas décadas, deixou de contar com aquela estrutura tradicional de exclusão, seja pela reprovação ou pela evasão em massa. Além disso, não pode contar mais com um discurso autoritário que era mantido pelo medo. As mudanças no mundo, nas

instituições, a presença de novos grupos, antes marginalizados na escola forçam a politicamente uma abertura à diversidade e à inclusão. Para contemplar essa dimensão de diferenças e de inclusão, há de se ouvir quem são e como são esses grupos, esses sujeitos e, partir deles, no processo interacional, pensar os encaminhamentos pedagógicos.

Diante desse quadro, percebemos como é necessário refletir sobre as formas como se aprende e nas formas como se ensina, para que o resultado dessa relação revele uma prática que contemple as demandas atuais. Para tanto, pensar no ensino de português na contemporaneidade requer um deslocamento ou deslocamentos necessários para compor uma nova postura de professor mediante a uma nova postura de aluno e sociedade.

Uma primeira noção necessária é a interdisciplinaridade. Tema tão caro à ciência e ao ensino.

*a interdisciplinaridade tem uma ambição diferente da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência de métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática, os da física de partículas para a astrofísica ...*  
(NICOLESCU, 2009; p. 53)

Não é possível manter, hoje, a aprendizagem, o sujeito e o ensino em uma dimensão fragmentada da realidade como se propunha em outras épocas, cujo ensino era pensado em disciplinas estanques, separadas e com as fronteiras bem delimitadas para que uma não ocupasse o espaço da outra. Nessa concepção de ensino disciplinar, caberia ao aluno passar de disciplina em disciplina, recebendo os conteúdos de cada uma delas para que, no final, ele juntasse tudo em sua memória. Claro, isso hoje é impensável. Por isso, partimos da noção de que o centro do ensino é o sujeito e não o conteúdo, esse sujeito não pode ser cindido em vários fragmentos para olhar o mundo, ele é sim, por essência, interdisciplinar. Se pensarmos em nós mesmos, vamos perceber que construímos sentidos para o mundo de forma única, não olhando esse mesmo mundo por meio de olhares disciplinares, mas sim acessando todos os

conhecimentos que temos guardados na memória, por esse motivo, somos interdisciplinares e o ensino não pode negar isso.

*A aprendizagem é um processo em que se constroem conceitos e atitudes. Tais conceitos e atitudes é que formam o indivíduo, como ele se revela no mundo e atua sobre o mundo. Se ele se revela fragmentado, o indivíduo se percebe fragmentado e a ação é fragmentada. Se ele se revela não fragmentado, o indivíduo se percebe mais completo e a ação é mais eficiente. Por fim, é a esse indivíduo e à forma como aprende que o ensino deve atender (CANO e PALMA, 2012; p. 183)*

Sabemos, no entanto, que os sistemas de ensino no Brasil são organizados por disciplinas. Nesse contexto, vem a pergunta: como ser interdisciplinar em um sistema disciplinar? A questão da interdisciplinaridade não está ligada à junção de aulas, mas a forma como o professor permite que conhecimentos de diversas áreas possam ser acessados no momento em que oferece aos alunos uma atividade. Isso implica dizer que ao trabalhar com um gênero textual/discursivo específico, necessariamente o aluno terá que recorrer aos seus conhecimentos que extrapolam a disciplina de língua portuguesa para construir sentido tanto na leitura, como na produção textual. Por isso, o professor já deve prever em suas propostas de sequências didáticas abertas aos conceitos e métodos utilizados em outras áreas do conhecimento.

Colocar o sujeito como centro do ensino da língua portuguesa requer, como já mencionamos, um processo inclusivo. Quando falamos em inclusão não estamos nos referindo, necessariamente, aos alunos considerados com necessidades especiais, mas entendendo que todas as diferenças precisam ser incluídas no processo de ensino. Isso implica dizer que, devido à diversidade, os sujeitos aprendem de forma diferente, e mais, constroem sentidos para o mundo por meio de sua historicidade, portanto de suas diferenças. A escola, no sentido de homogeneizar os alunos por meio da reprovação ou da nota, adota um processo de exclusão, em que somente aqueles que parecem ser iguais podem frequentar e ter acesso às atividades propostas e ao conhecimento. A ideia aqui é partir da noção de que todos os alunos possuem saberes a partir da nossa história, que dá contornos singulares aos sujeitos, e tais saberes precisam ser legitimados para que os alunos ocupem um lugar e possam se desenvolver a partir dele.

Isso também implica em um rompimento com o não saber. O fazer histórico da escola fez com que se criasse um lugar mítico que é o do não saber. Quando pensamos que existe alguém que não seja capaz de saber nada, que não consiga entender nada, que não possa falar sobre nada, pois não tem nenhum saber na cabeça, só podemos concluir que nessa pessoa não haja vida existente. Ou a pessoa está morta ou é um tipo raro de corpo sem alma, espírito, essência etc. No entanto, essa conclusão é impossível, não há corpo sem vida, então não existe esse lugar do não saber.

Alunos não considerados dentro de uma diversidade são colocados nesse lugar do não saber e ali se enraízam, não por eles, mas pelo outro que o colocou nesse lugar. Isso se revela pela avaliação, pelas falas de muitas pessoas que se encontram a sua volta, mas nunca por ele.

Por outro lado, se partimos da avaliação dos saberes e de que todo mundo é capaz de aprender e de se desenvolver por meio desses saberes, estaremos construindo outro processo histórico. Quando o sujeito é o centro do seu processo, não há como não haver saber, e nem há como não se desenvolver.

Uma proposta de ensino calcada na interdisciplinaridade, na inclusão, na diversidade e na legitimação dos diversos saberes precisa tomar a noção de gênero textual/discursivo como o conteúdo central a ser selecionado para o desenvolvimento das habilidades e das competências e por meio das quais precisam ser construídas as propostas de ensino de Língua Portuguesa. A presença do gênero na sua prática dinâmica e complexa pode abarcar a diversidade. Por isso, é necessário pontuar a diferença entre texto e gênero para compreendermos o que tomamos como conteúdo. Um texto pode ser definido como uma unidade de sentido possível por meio de elementos que constituem a sua coesão e possibilita uma coerência construída nas relações entre os interlocutores. Quando pensamos o texto em uma dimensão de gênero, nós o entendemos como um recorte mais amplo da sociedade que traz as formas de produção e recepção do texto, portanto as formas de circulação e os papéis sociais estabelecidos, atualizados e reconstruídos cada vez que um gênero é usado para a interação. O gênero, portanto, surge de

*(...) uma intricação de um texto e de um lugar social, o que significa dizer que seu objeto não é nem a organização textual, nem a situação de comunicação, mas aquilo que as une por intermédio de um dispositivo de enunciação específico. Esse dispositivo pertence simultaneamente ao verbal*

*e ao institucional: pensar os lugares independentemente das palavras que eles autorizam, ou pensar as palavras independentemente dos lugares com os quais elas estão implicadas significaria permanecer aquém das exigências (...)* (MAINGUENEAU, 2007, p. 19)

O gênero passa a ser, aqui, definido como um dispositivo que liga o texto ao seu lugar social, portanto liga o texto ao seu discurso de origem e por ele é determinado. Por isso, costumamos dizer que tal texto é um gênero do discurso jornalístico, literário, publicitário etc.

A noção que traz Bakhtin é, ainda, a melhor para defini-lo:

*O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua –recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000).

Quando falamos em tema, claro, temos clareza de que cada discurso determina temas típicos que circulam por meio dos gêneros da esfera. No entanto, para além disso, os temas são aqueles construídos no momento do acontecimento e da interação por meio desse gênero. Ou seja, para entender o tema, é necessário recorrer às condições de sua produção para saber o tratamento dado ao assunto que constitui o tema de tal gênero. A estrutura composicional tem relação com as partes maiores que compõem o gênero, como, por exemplo, em uma notícia em que possuímos um título, um lide, uma expansão do acontecimento. Esse esqueleto é preenchido por informações cada vez que uma notícia é construída. Porém, como o próprio Bakhtin apresenta, o gênero é relativamente estável, ou seja, essa estrutura pode ser mudada a cada momento que o gênero é acessado.

Além disso, a estabilidade ou a relatividade da estrutura composicional é determinada, em grande escala, pelo discurso que circula. Existem discursos mais rígidos, como o discurso



judiciário, que impõem uma rigidez na estabilidade dos gêneros, e discursos que possibilitam uma estabilidade mais frouxa, por isso a relatividade, casos como os discursos literários e publicitários, por exemplo, que são mais criativos, por isso subvertem mais vezes a estrutura composicional dos gêneros.

Por fim, o estilo é relativo às escolhas léxico-gramaticais do indivíduo ao produzir um gênero ou mesmo do próprio gênero em sua esfera de circulação. Isso rompe com a centralidade na gramática como conteúdo central do ensino de Língua Portuguesa e a coloca em uma posição não menos importante, mas periférica.

*Essa prática (o trabalho com gêneros textuais/discursivos) instaura um grande conflito, pois os recursos gramaticais são ligados ao estilo do produtor do enunciado, impulsionado pelo destinatário, pelo gênero, pela posição do enunciatador, pelas coerções da esfera social. Por isso, não há como pensar na estrutura composicional fora do contexto (CANO, 2012; P. 112)*

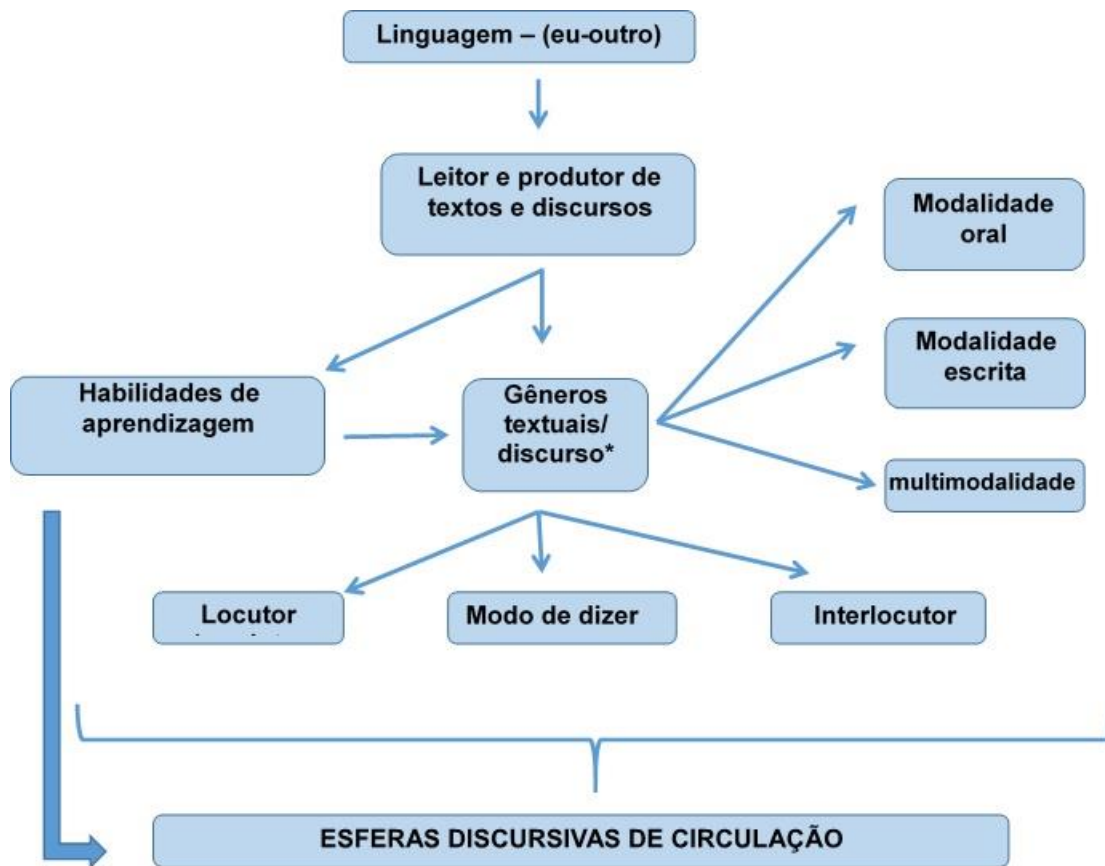
Vejamos o caso do gênero notícia. Há traços de estilo típicos do gênero como o uso da terceira pessoa para estabelecer um pretense distanciamento entre o jornalista e a notícia, usa-se o presente histórico em alguns títulos para dar uma marca de atualidade ao acontecimento, embora ele já esteja localizado em um passado, é necessário o uso de pontuação específica para marcar o discurso direto das fontes entrevistadas etc. Essas marcas referem-se ao estilo do gênero determinado pelo discurso jornalístico que é constituído por pretensos traços como objetividade, atualidade e neutralidade. No entanto, um jornalista específico pode tratar a notícia por meio de recursos gramaticais mais marcadamente individuais e utilizar formas que mostrem mais a sua subjetividade, marcar um tempo menos atualizado e mais cronológico do evento noticioso, incorporar informações advindas das entrevistas ao seu próprio discurso sem as marcas típicas da pontuação de discurso direto. Enfim, é aqui nesse momento que se justifica o ensino dos recursos gramaticais de uma língua que se adequa mais a uma noção de gramática funcional reflexiva.

Além disso, é necessário tomar o gênero não apenas em sua dimensão escrita, algo que é mais tradicional no ensino de língua portuguesa, mas também em sua modalidade oral e nas modalidades que podemos agrupar na noção de multimodalidade, incorporando, dentro dela,

as modalidades visuais, sonoras, gestuais etc. Isso ocorre, porque não é mais possível pensar no escrito cindido da sua relação com o oral ou com o multimodal. O avanço tecnológico faz com que cada vez mais o registro seja constituído também pela oralidade e pela multimodalidade. Aliás, é a partir do momento que a oralidade pode ser registrada como documento, que ela assume uma importância social tanto quanto o escrito. Por isso, não podemos pensar que apenas os gêneros mais marcadamente escritos são mais complexos e difíceis de aprender, existem gêneros escritos mais acessíveis e outros mais complexos, assim como existem gêneros orais mais simples e outros mais complexos, que precisam ser ensinados e que desenvolvem habilidades tanto quanto os escritos complexos. Na hipótese de Marcuschi (2001, p.42)

*O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlacionam os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.*

Assim, percebemos que os gêneros orais, escritos e multimodais estão mais híbridos do que nunca, por isso é comum falarmos que existem gêneros orais com marcas do escrito (uma argumentação judiciária, por exemplo) e gêneros escritos com marcas da oralidade (o caso dos anúncios publicitários em outdoors, por exemplo). Isso tudo muito misturado com as imagens, gestos, cores etc. Por isso, são indissociáveis as várias modalidades manifestadas dentro de qualquer gênero. Poderíamos traçar o seguinte quadro síntese para ilustrar esse movimento do ensino de língua portuguesa que propomos:



\* Composto por tema, estrutura composicional e estilo (gramática funcional-reflexiva).

No quadro, evidenciamos o processo de formação dos alunos e a forma como se aprendem, para podermos pensar na forma como vamos ensinar. Todo o ensino deve se encaixar no desenvolvimento da linguagem, que pressupõe sempre um eu e um outro. Para que no processo de alteridade, o outro também constitua o eu.

Não formamos apenas pessoas que conhecem o mundo, mas que tomam posicionamento diante dele e agem sobre ele. Tudo isso construído no interior de um movimento que de interação que pressupõe o outro. Conhecer o mundo é ter acesso à cultura, à ciência, à religião e às suas respectivas histórias, porém, só ter acesso faz o indivíduo, no máximo, descrever o mundo, no entanto, ao construir sentidos para esse mundo, ele assume um posicionamento e se engaja nele. Tomar posicionamento é ter opinião, ter um ponto de vista, criar hipóteses, e isso só ocorre se existe o outro sobre o qual agimos a fim de sustentar a nossa opinião, convencendo-o ou persuadindo-o e, ainda, acima de tudo, ouvindo-o.

Assim deve ser pensada a área da língua portuguesa também. O objetivo é formar o leitor produtor de textos/discursos, competências amplamente abstratas que são constituídas

por uma série de habilidades que o indivíduo possui e precisa desenvolver, mas que também são abstratas. Para dar conta disso, os conteúdos concretos por meio dos quais desenvolveremos o sujeito são os gêneros textuais/discursivos em suas modalidades escrita, oral e multimodal. Assim, como já mencionamos e reforçamos no quadro.

A noção de texto que ainda vigora na escola é do texto escrito. O espaço para o aprendizado ainda é muito validado pelo texto escrito. Atualmente, temos plena consciência de que os sujeitos que interferem no ambiente de forma eficaz, não o faz apenas por meio gêneros escritos, mas pelos gêneros seja na modalidade escrita ou oral, ou, ainda, na linguagem não verbal. Tornar o sujeito um cidadão pleno da sua ação é desenvolver toda a complexidade da linguagem que existe na sociedade. O sujeito que se desenvolve, hipoteticamente, com um domínio como leitor e produtor de texto escrito apenas, será, em nossa sociedade tecnológica, um sujeito excluído.

Todos os gêneros são aqui pensados no eixo da produção (locutor), modo de dizer (manifestação escrita, oral, multimodal) para alguém receber (interlocutor). Tudo isso dentro das esferas discursivas de circulação.

### **Considerações Finais**

Em nossa breve reflexão, partimos de uma perspectiva diferenciada do ensino de Língua Portuguesa, cujo objetivo não seja mais desenvolver o conteúdo, mas sim o sujeito. Dessa forma, conteúdo e ensino são reformulados em função desse sujeito colocado agora como centro. Tal posicionamento foi possível, como mencionamos, por conta dos estudos desenvolvidos por meio das temáticas da Professora Anna Cintra e que tem orientado dissertações, teses e uma ampla gama de cursos de formação continuada.

Diante dessas questões, a formação do professor de Língua Portuguesa precisa se dar em um processo em que o formando possa viver a experiência da aprendizagem tal como ele proporá, no futuro, nos seus encaminhamentos pedagógicos. Como bem mostra Cintra ao tratar de um curso de formação de professores:

*Em lugar da prática comum de indicar um livro ou texto e, simplesmente, mandar ler, solicitando um resumo, propomos um trabalho de mediação de leitura, em que o professor se obriga um preparo prévio sobre o texto, de*

*sorte que seja capaz de esclarecer pontos importantes, de mostrar alternativas práticas, de ressignificar o ato de leitura junto aos alunos. Mas para que isso possa ocorrer, torna-se imprescindível que, durante a capacitação, o professor possa experimentar essa prática, possa vivenciar todo o processo e concluir por sim mesmo sua validade (CINTRA, 2008; P.38)*

Ou seja, se o ambiente de formação dos professores não prever um cotidiano sociointeracionista, interdisciplinar, focado no processo de leitura e produção, será muito difícil ele propor isso na sala de aula. Pelo contrário, vivenciar um ambiente focado nos métodos de conteúdos tradicionais fará com que, na sua ação, o professor reproduza o autoritarismo e o conteudismo.

Ainda, o meio pelo qual passa essa aprendizagem, foca na formação do leitor/produtor de textos/discursos e nas suas habilidades que são respaldadas pelos conteúdos, agora, organizados em torno dos gêneros textuais/discursivos.

Por fim, a urgência de se colocar o sujeito no centro do ensino, parece-nos romper com um movimento que retirou dele o direito de ser, tornando-o algo que parece ser, como bem explicitou Anna Cintra, retomando o pesquisador Dupas, em sua obra *Ética e poder na sociedade da informação* (1995). Finalizo este texto com as suas palavras:

*O autor considera três fases no plano econômico e cultural que não correspondem a momentos propriamente sucessivos. A primeira se expressou pela dominação da economia sobre a vida social, o que acarretou a degradação do “ser” para o “ter”, a segunda provocou um deslizamento generalizado do “ter” para o “parecer-ter”; e a terceira é caracterizada pela exclusão da sociedade global para as grandes massas, criando o “identificar-se-com-quem-parece-ser-ou-ter”, por meio do espetáculo, sequer vivido, mas visto à distância por meio das mídias globais que oferecem exposições instantâneas de todos os tipos e partes do mundo (CINTRA, 2008; p11).*

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000

CINTRA, A. M. M. (Org.) *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_ e PASSARELLI, L. G. (Org.) *Leitura e produção de texto*. In. CANO, M. R. O. (Coord.) Coleção: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_ (Org.) *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012.

CANO, M. R. O. e PALMA, D. V. *Língua Portuguesa*. In. CANO, M. R. O. (Coord.) Coleção: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

DUPAS, G. *Ética e poder na sociedade da informação*. 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. A análise do discurso e suas fronteiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, 2007. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/matraga/fichatecnica.html>>. Acesso em: 21 de out. de 2011.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3.a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.