

ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS ESCRITOS: UM ENFOQUE ENUNCIATIVO DE LINGUAGEM

Carolina Santos Melo de Andrade¹

1- PALAVRAS INICIAIS

O ensino/aprendizagem da produção de textos escritos é uma questão pedagógica que inspira cuidados e que necessita de uma emergente mudança em seus rumos, caracterizando-se como uma área de ensino de suma importância, que aspira por uma proposta de interação social significativa, no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa.

É emergente, portanto, a reflexão acerca do ensino e a aprendizagem da língua materna, em especial no que compete ao desenvolvimento da habilidade escrita, sob a perspectiva que considera o texto como um evento comunicativo, no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Essa abordagem metodológica vem ganhando espaço entre linguistas brasileiros, sobretudo nas últimas décadas, quando vêm desenvolvendo projetos de ensino de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula.

Neste sentido, faz-se necessária a organização das situações de ensino que privilegiem o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de gêneros, com o compromisso educacional de preparar para o exercício da cidadania, criando condições para que o aluno desenvolva sua competência linguística e proficiência discursiva. Porém, ¹é preciso investigar de que forma os professores recebem essas bases teóricas e os mecanismos de ensino – disponibilizados no Currículo de Referência (2012) e como procedem na transposição destes para a prática de ensino.

Nesse sentido, a investigação sistemática das abordagens metodológicas no vigente ensino de produção textual e seus efeitos práticos demonstra que:

¹Docente Coordenadora do Subprojeto Letras PIBID/UEG -Universidade Estadual de Goiás- Quirinópolis- carolasmelo@yahoo.com.br

a) As propostas de redação não incitam a mobilizar vozes, discursos, promover a interdiscursividade, lapidar um ethos discursivo, usar da alteridade para conquistar a adesão do outro e, enfim, produzir autoria.

b) A mediação do professor não considera os fenômenos enunciativos da linguagem escrita e não constrói um espaço em que esta linguagem promova e reflita a constituição do sujeito:

c) O ensino de produção de texto no Ensino Médio, em um contingente significativo, segue os moldes tecnicistas americanos, apresentando modelos de textos que se limitam às tipologias textuais e não se amplificam nos gêneros textuais/discursivos;

d) Quando trabalham com os gêneros textuais nas aulas, os professores não exploram características funcionais, discursivas, enunciativas, textuais e linguísticas destes;

e) Às propostas de leitura não são criados pretextos, ou seja, o propósito das atividades de leitura são meramente de transposição de informações ou, se superam essa função, se limitam ao propósito de responder questões sobre esses textos ou ainda leem por ler. Dessa forma, o interdiscurso pode não ganhar espaço nas produções de texto;

f) A escrita se concretiza de maneira mecânica, enfadonha e frustrante como efeito de uma proposta que propõe uma enunciação monológica e isolada. O professor não conduz um processo de interlocução, mas apenas repreende o aprendiz por não produzir sentido de forma clara, coerente, informativa (com referências) ou ainda culpa os professores das séries anteriores por não terem trabalhado conteúdos ou habilidades que precediam a etapa de ensino-aprendizagem em que estão inseridos;

Nessa perspectiva reflexiva, por meio de vivências e experiências com o ensino e sob a luz de teorias inovadoras e significativas que norteiam metodologias e abordagens no processo ensino-aprendizagem de produção escrita, propõe-se analisar (e se necessário, redimensionar) o letramento escrito sob um viés discursivo-enunciativo de linguagem, que considere o sujeito da enunciação e os processos de singularização do dizer. Nesse sentido, levantamos os seguintes questionamentos:

- Qual a perspectiva teórico-metodológica que conduz o ensino da escrita na última etapa da Educação Básica (Ensino Médio)?
- Qual a perspectiva teórico-metodológica apresentada nos PCNLPs e como elas são transpostas para o currículo de referência, no tangente ao ensino da escrita?

- Qual concepção de língua/linguagem e discurso/enunciação tem orientado a abordagem proposta pelos PCNLPs e qual concepção norteia o ensino dos professores, conforme as práticas de ensino vigentes?
- Qual a leitura (visão) que os professores têm das diretrizes (PCNLPs e do Currículo de referência) e como se sentem orientados por elas?
- Qual a transposição prática desse viés de orientação nas abordagens de ensino que presenciamos? A prática tem concretizado os encaminhamentos das diretrizes?
- Como se configuraria uma proposta teórico-metodológica que atenda aos princípios conceituais da linguagem, do discurso como evento comunicativo que produza efeitos de sentido prático na produção escrita, funcionando como mecanismo de formação social?

Essas indagações são decorrentes da certeza de que práticas significativas no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita precisam ser, em grande escala, implantadas em sala de aula, uma vez que o domínio efetivo dos recursos linguísticos e discursivos de que a língua dispõe é desenvolvido em formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, como explora Orlandi (1987). O professor deve construir situações significativas de interação por meio das várias configurações da linguagem.

A teoria sobre o ensino tem sido renovada e moldada em um foco de ensino construtivo e significativo, mas a prática ainda é frágil aos moldes arcaicos de ensino da língua, baseados no estruturalismo, com ênfase no sistema linguístico isolado do funcionamento da língua. E se o aprimoramento da competência discursivo-enunciativa deve ser o grande objetivo das aulas de Língua Portuguesa, deve-se reconstruir o percurso de ensino-aprendizagem.

A análise teórico-metodológica projetada para a presente pesquisa aborda pedagogicamente os gêneros discursivos, nas situações de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica, associada ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguísticas e enunciativas mobilizadas. Esse processo privilegia, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e a situação comunicativa. Para tanto, defende-se uma concepção de ensino de língua materna a partir de pressupostos vinculados às teorias linguísticas

enunciativas, que se centram nos sentidos produzidos pela língua em uso na interlocução.

Frente à argumentação exposta, nossa proposta busca validar uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa com o escopo no processo dialógico e discursivo, inerentes ao sujeito, no ato da comunicação – tomando como referências principais os seguintes autores: Benveniste, (1964), Agustini (2008), Freedman (1994) Dolz e Schneuwly (1996; 2004).

Neste estudo, propomo-nos: 1) Investigar a efetiva prática pedagógica no ensino de produção textual escrita nas séries finais da Educação Básica (Ensino Médio), identificando as concepções da linguagem que norteiam esse processo de ensino da escrita (concepção adotada pelo professor e concepção que sustenta as diretrizes PCNLP) e 2) descrever os matizes didático-metodológicos no processo de recepção das diretrizes de ensino e transposição destas na prática.

Neste contexto, buscamos identificar as lacunas nesse processo de letramento escrito e constatar (ou não) se essas deficiências deflagram falhas nos procedimentos didáticos metodológicos e nas abordagens da linguagem/texto/discurso em uma perspectiva discursivo-enunciativa, a qual sustenta o real propósito da produção de sentido em textos escritos.

Acreditamos que as condições de produção textual têm se mostrado o ponto de maior fragilidade e possivelmente a etapa que se configuraria como mais eficiente, se bem articulada na produção de sentidos e na instituição no ser social como agente do dizer. Segundo Antunes (2010), a qualidade das experiências com a produção de textos que o aluno experimenta na escola exerce um papel preponderante na formação de seu desempenho comunicativo escrito, interferindo, negativa ou positivamente, em sua aprendizagem.

Nesse sentido intentamos ao encaminhamento de reflexões e contribuições, com subsídios teóricos e práticos de alguns teóricos que preconizam o desenvolvimento de uma profícua prática pedagógica do ensino da escrita na Educação Básica, em primazia.

2- PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A fundamentação teórica recorre a linhas de pesquisa de três dimensionamentos: A linguagem na perspectiva da enunciação abordada por Benveniste (1964), sustentada e refletida quanto à subjetividade e singularidade do dizer por Agustini (2008); Na outra perspectiva dos gêneros, articulamos o ensino dos gêneros textuais/discursivos, na proposta do dialogismo de Bakhtin (2003) e o mecanismo de ensino sistematizado por

Dolz e Schneuwly (1996; 2004), no sentido de refletir sobre o propósito de assumir a língua como forma de interação verbal para direcionar o trabalho com os gêneros textuais/discursivos e suas implicações nos procedimentos metodológicos de ensino. Consideraremos também as ideias de Freedman (1994: 205 apud Bawarshi, 2013) em novos postulados para o ensino de gêneros, ao propor que “o ensino explícito de gênero deve sempre ser feito no contexto de tarefas autênticas (ou bastante próximo delas) envolvendo discurso relevante”.

Segundo Agustini (2008),

É pelo processo da escrita que o sujeito se subjetiva, ocupa determinadas posições-sujeito, inclusive a de autor. O sujeito busca, sobretudo na escrita de si, uma maneira de construir sua identidade, através da memória e das relações de identificação com o outro, num constante movimento entre a singularidade e a alteridade.

Nessas linhas, faz-se necessário observar se o ensino da escrita, nas propostas didático-metodológicas considerem esse sujeito-autor, sua memória e se a identidade deste é conduzida a ser construída na mediação simbólica do ensino.

Acredita-se que atividades articuladas entre si, em leitura, fala e escrita, como propõe Antunes (2003), com um propósito de comunicação verossímil ao que a realidade oferece no cotidiano, promovem efetivamente o interdiscurso e, dessa forma, o sujeito discente, motivado por uma objetivo de intersocialização instaura-se no processo.

Consideramos também as palavras de Guedes (2009) ao observar que a pedagogia tradicional ainda tem proposto como produção de texto o famigerado gênero “redação escolar”, cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever um professor corrigir. E este tem se prestado a pontuar estritamente problemas de ordem linguística, a saber, transgressões no plano sintático, morfológico e semântico. Cogita-se que não se tenha evocado nas implicações pedagógicas a noção de língua como um conjunto de práticas sociocognitivas, discursivas e enunciativas.

Araújo (2014) ao afirmar que o professor, a despeito do “não-saber”, propõe práticas pedagógicas que cumpram a “transmissibilidade” do conteúdo intentado a se ensinar, evoca-nos questionamentos sobre essa visão real ou distorcida da fonte do ensinar e sobre a perspectiva teórico-metodológica adotada por essas duas instâncias: o suporte

Sob a perspectiva teórica apresentada, discutiremos na sequência o ensino da produção escrita na perspectiva sociointeracionista e discursivo-enunciativa de

linguagem e, também, o percurso do ensino da Língua portuguesa, considerando o texto como objeto de ensino, distribuídas em dois tópicos.

2.1 O Ensino da produção escrita na perspectiva sociointeracionista e discursivo-enunciativa de linguagem

Segundo Benveniste (1969, apud FLORES, 2013), a escrita pode ser vista como uma fala transferida, assim, configura-se como a transposição visual da fala. Destarte, a escrita se constitui como uma forma secundária da fala, na medida em que comporta os dois planos, semiótico e semântico, características do discurso, e apenas do discurso, ou só da expressão linguística, em face dos outros sistemas semiológicos. Nesse sentido, na busca de desvendar as inquietudes sobre esse processo tão complexo e enigmático do ensino da escrita, propomos descortinar essa simbiose da prática de ensino com apropriação da língua escrita.

É de consenso até mesmo entre leigos da área educacional a necessidade de despertar nos jovens o hábito de ler e o prazer pela leitura e torná-los proficientes no uso da linguagem como mecanismo de socialização e instauração do poder. Esse é sem dúvida o primeiro passo para o processo de interação sociocultural por meio de atos comunicativos, conforme Kleiman (1989) preconiza.

O processo ensino-aprendizagem de produção de textos deve propor a construção de bases sociocomunicativas por meio do domínio da linguagem e de práticas interlocutivas projetadas em produções textuais. Segundo Abaurre (2007), o discente deve aprender a diferenciar as várias situações e contextos em que a escrita é socialmente produzida e produzir textos de diferentes gêneros discursivos, para o que é necessário dispor de um conhecimento sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. Essa proposta didático-metodológica ainda é frágil e o insucesso no letramento funcional delata as lacunas desse processo de ensino.

A produção de sentidos por meio dos gêneros em sala de aula e, dessa forma, a utilização deste como aporte para o desenvolvimento da habilidade escrita é justificada por meio das palavras de Bakhtin (1979) que afirma serem os gêneros atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. São, portanto, nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia.

Por ser uma atividade comunicativa é que o discurso precisa sedimentar regularidades que se tornam convenção a qual permite essa mesma comunicação, impossível sem regularidades. Essas regularidades aparecem dentro de formações discursivas e são produzidas pelos enunciados inter-relacionados e formando um conjunto (campo ou domínio associado) que pode ser equipado à formação discursiva. (TRAVAGLIA, 1991, p.26).

Postula-se, assim, que se adote como objeto de ensino o discurso em suas regularidades e, para tanto, os gêneros se configuram como estas atividades discursivas. O ensino de língua deve se dar nessa perspectiva para que se desenvolva no sujeito a habilidade de comunicação e interação social real e não que este seja capaz de reproduzir enunciados ou construções frasais ou textuais modelos. Nesse ínterim, assevera-se que as aulas de Língua Portuguesa são um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional, conforme revela Marcuschi (2008).

2.2 Percurso do ensino da Língua portuguesa: o texto como objeto de ensino

Em face da propagação dos ecos desses postulados, o ensino da leitura e da escrita vem passando por uma intensa mudança teórica e metodológica, rompendo com as práticas mecanicistas e tecnicistas (SANTOS, 2002, 2007), o que põe em xeque as tendências paradigmáticas que preconizavam práticas tradicionais de escolarização

Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Lingüística e da Psicolingüística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. (SANTOS, 2002, p. 30-31).

Nessa conjectura, “a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio” (SANTOS, 2002, p. 30). Nesse contexto, deixa-se de lado o ensino reprodutivo, priorizando, assim, o ensino produtivo e, principalmente, interativo. Em face da propagação desses postulados, surgem novos princípios que ocasionam mudanças significativas nas práticas de ensino. Alude-se, nesse ponto, aos *Níveis de Ensino de Língua Portuguesa* (ou também *Unidades Básicas de Ensino*), como denomina Geraldini (1984), isto é, a Leitura, a Produção de Texto, a Oralidade e a Análise Linguística.

Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre

os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual (SANTOS, 2002, p. 30-31).

Com base nesse novo contexto paradigmático, as bases orientadoras do ensino adotam como objeto uma perspectiva sociointeracionista e dialógica da língua. Surge, agora, uma nova Didática do Ensino da Língua Portuguesa, transcendendo as atividades com um fim em si próprias e, por conseguinte, ocasionando o redimensionamento do ensino da leitura e da escrita.

Ao fazer um breve percurso histórico das práticas de ensino da leitura e da escrita no Brasil, surgem três concepções que respaldaram o ensino dessas competências linguísticas ao longo dos anos. Para Koch (2002), cada uma dessas concepções preconiza um tipo de enfoque/ tratamento dado às habilidades de leitura e escrita e, acima de tudo, um papel atribuído ao leitor/ produtor de texto.

A primeira concepção é a de *Linguagem como Expressão do Pensamento*. Essa noção norteou o ensino da leitura e da escrita até meados dos anos 50. Ela tem como fundamentação teórica a Gramática Tradicional. A linguagem, à luz dessa concepção, assume a condição de mecanismo de exteriorização e materialização do pensamento, o que, por sua vez, articula pensamento e linguagem. Focava sobretudo aspectos concernentes à Morfologia/ Sintaxe.

O ensino da leitura assume, nessa perspectiva, uma postura de reprodução das falas e dos dizeres dos autores de renome da época, destacando-se, em especial, os autores literários brasileiros e portugueses, conforme evidencia Soares (1998). O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH & ELIAS, 2006, p. 10).

A escrita, ainda amparada por essa concepção, também foi elencada à condição de atividade de cunho de reprodução. Segundo Santos *et al* (2006, p. 15) “o texto é visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento”. Dentro desse contexto, a escrita foi norteadada por uma concepção puramente normativa, priorizando aspectos gramaticais .

A segunda concepção é a de *Linguagem como Instrumento de Comunicação*. Tal concepção orientou o ensino da leitura e da escrita a partir de meados dos anos 60. Todavia, ela se intensifica, difundindo-se e disseminando-se ainda mais na década posterior.

Para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é, antes de tudo, uma questão de conhecimento lingüístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe. Além disso, o desenvolvimento da escrita continua

sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. (SANTOS *et al.*, 2006, 13-14)

A terceira concepção é a de *Linguagem como Recurso de Interação Social Interativa ou Dialógica* (KOCH & ELIAS, 2006). Tal concepção surge em meados da década de 1980, tendo como base de fundamentação os estudos da Linguística da Enunciação (Linguística de Texto, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Etnolinguística, Linguística Cognitiva, Psicolinguística, Pragmática, Sociolinguística etc.). Aliado a essas subáreas dos Estudos das Ciências da Linguagem, ela também se fundamenta em estudos e pesquisas das Ciências da Educação (Pedagogia) e das Ciências Psicológicas (Psicologia e Psicolinguística), como evidencia CARDOSO (2003, p. 9)

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de [...] Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade dos livros didáticos - resumindo-se a técnicas de redação, exercício estruturais, treinamento de habilidades de leitura - dominava não só as escolas como também o processo de formação de professores.

Em face desses postulados linguísticos, educativos e psicológicos, ocorre uma quebra paradigmática da concepção de língua enquanto estrutura/ sistema, rompendo/ quebrando com uma visão homogênea e monolítica. Tendo como pano de fundo esse contexto, eclode uma visão inovadora para o ensino de Língua Portuguesa.

Esse novo ensino assume, então, uma perspectiva sociointeracionista e pragmático-enunciativa, adotando como objeto de ensino os fenômenos linguísticos, interativos, textual-discursivos e cognitivos. O ensino de Língua Portuguesa se volta, com base nesse norte, para a prática da análise linguística, rompendo, desse modo, com postura didática que primava pela abordagem de “conteúdos gramaticais com um fim em si mesmos, por meio de exercício enfadonhos e repetitivos, apartados da produção/ leitura de textos” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 27).

Com base na Concepção Dialógica da Linguagem, eclode uma nova concepção de leitura enquanto “processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão” (SANTOS, 2002, p. 3).

Surge, dessa forma, uma nova concepção de leitura pautada em uma perspectiva enunciativa, sociointeracionista e textual-interativa, elencando a essa competência linguística o papel/ função social de atribuir / elaborar de significados/ significação, a partir do texto. Contudo, a mudança que surge em função desses novos fundamentos é

que ambas (leitura e escrita), agora, trabalham articuladas, em uma perspectiva de junção de fatores.

Não se pode deixar de destacar que, ainda que, nas últimas três décadas, o ensino (em uma perspectiva geral) tenha passado por inúmeras modificações de teor teórico e, sobretudo, metodológico, as práticas tradicionais de escolarização do Português ainda se fazem presentes em muitas práticas pedagógicas. Acredita-se que seja, nesse ínterim, que surgem as problemáticas que alojam na improdutividade do desenvolvimento da habilidade da escrita e no desprazer que os discentes demonstram nesta prática.

Não se pode negar a evolução do Homem e com ela as transformações que sofre a linguagem, é necessário, pois, reformular as propostas de produção comunicativa no ensino, tendo em vista que o meio tecnológico e os modos como se desenvolve propicia uma “interação altamente participativa”, conforme defende Tom Erickson (1997) In: Mascuschi (1988). Atividades pragmáticas de leitura e de escrita devem ter seu espaço de forma efetiva, e é exatamente nesse ínterim que entra o trabalho com os gêneros textuais, ou seja, o ensino da língua deve se dar por meio de textos, em um processo que prioriza “a diversidade sociocultural regulada das práticas discursivas humanas”, como lembra Bakhtin (1979), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Quantos às teorias e práticas problematizadas no rol das discussões científico-educacionais, daremos relevo nos nossos estudos que subsidiarão a pesquisa àquelas que se revelam congruentes aos princípios que norteiam um ensino de escrita produtivo, respaldado em aportes teóricos sobre a linguagem, texto, discurso, enunciação e ensino. Em leituras ainda incipientes sobre as pedagogias dos gêneros, levantamos uma que nos direciona a novos parâmetros de ensino/aprendizagem mas que consideramos merecedora de aprofundamento de estudo.

Em trabalho recente, Charles Bazerman (2009, apud Bawarshi e Reiff, 2013, p. 216) desperta nossa atenção para os gêneros como ferramentas cognitivas, apresentando uma visão abrangente das teorias Vygotskianas e das perspectivas sobre o movimento “Escrever para aprender” (EpA). De acordo com Bazerman, a pesquisa sobre EpA aponta “a possibilidade de que a tarefa cognitiva e as práticas associadas à produção de gêneros possam estar relacionadas com seu potencial para apoiar diversas formas de aprendizagem”. (p.287).

Anne Beaufort e John A. Williams (2005, apud Bawarshi e Reiff, 2013, p. 222-223) alertam, em estudo sobre o ensino de escrita e história, para a dificuldade que os

professores enfrentam em articular o conhecimento tácito das convenções, criando assim um problema de clareza de expectativas. Os autores sustentam que, “embora a teoria de gêneros não seja uma panaceia, esses problemas de pedagogia e avaliação podem (...) ser amenizados por uma articulação mais clara dos gêneros que os estudantes devem aprender e por uma pedagogia bem pensada para ensinar esses gêneros” (p.63).

Atividades articuladas entre si, em leitura, fala, escrita com um propósito de comunicação verossímil ao que a realidade oferece no cotidiano, promovem efetivamente o interdiscurso e, dessa forma, o sujeito discente, motivado por um objetivo de intersocialização instaura-se no processo dialógico, mobilizando discursos, materializados em textos (gêneros textuais) de forma consciente. Com efeito, o encaminhamento teórico-metodológico em discussão conduz a uma prática de ensino que integra leitura, produção textual e análise linguística, de forma contextualizada, apontando possibilidades de atividades e sequências didáticas para o trabalho.

1- ATIVIDADES E PERCURSOS DIDÁTICOS

Reconhece-se que a leitura e a escrita vinculadas à comunicação virtual, exercitadas em facebook, blogs, whatsapp, Twiter, instagram, dentre outras mídias virtuais escritas e faladas, têm elevado exponencialmente a interação pela linguagem. Apesar desse evento, os alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico. Acredita-se que esse desinteresse pela aprendizagem da língua se dá pela falta de identificação dos alunos com o que aprendem na escola, que exclui a relação de que nela se ensina com as situações reais de comunicação fora dela.

A chave está em trabalhar o texto em sua dimensão discursiva, pois conforme afirma Bakhtin (2000, p.330), “todo texto tem um sujeito, um autor”. Observa-se que em oposição a essa perspectiva, nas aulas de Língua Portuguesa, quando se propõe leitura, a atividade é isenta de um mecanismo de comunicação pragmático, com objetivos interacionistas, ou seja, o texto é imposto como um conjunto de informações que devem ser entendidas e deglutidas como conhecimento a ser assimilado pelo fato de se estar em um contexto escolar e ser ali o espaço de aquisição de informações. A falta de condições de recepção, de situações motivadoras para se dialogar com as ideias e os discursos inscritos no texto impede que a linguagem seja um instrumento e passe a ser o alvo, de forma mecânica e programada.

A propósito vale referir a um trabalho de pesquisa do professor Marcuschi, no qual foi possível atestar que os exercícios com o texto reduzem “todo trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais” (1996, p.64). E o mais agravante, conforme observa Antunes (2010, p.22), as atividades a partir dos textos têm servido, principalmente, como oportunidade de exemplificar categorias morfológicas ou identificar suas ocorrências, ou seja, o texto repousa em um campo de amostra para estudos de fenômenos morfossintáticos.

Não se contempla nesse tipo de exercício questões relevantes para a ampla e atuante educação linguística dos alunos. Deve-se partir do conceito de textualidade para trabalhar a língua. Assim, em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade, ou concretamente, um gênero de texto qualquer. Estão envolvidas questões mais do que socioculturais e cognitivas, como Bhatia (1997: in MARCUSCH, 2008, p.150), pois há ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos. Dessa forma, a leitura com fins definidos e como fonte de informações e de conhecimento para produção de sentido em um texto a ser produzido se faz muito mais produtiva e envolvente. Nesse ínterim apresenta-se a atividade intitulada “Ateliê de leitura” com a dinâmica “Mala de leitura”.

2.1- Ateliê de leitura e produção textual

A qualidade das experiências com a produção de textos que o aluno experimenta na escola exerce um papel preponderante na formação de seu desempenho comunicativo escrito, interferindo, negativa ou positivamente, em sua aprendizagem.

Ressalva Antunes (2010, p.61),

Evidentemente, o professor pode se programar para, diante de cada novo gênero, explorar suas características funcionais e formais. Assim, a propósito de um comentário, de uma crônica, de um texto expositivo, por exemplo, pode aprofundar com os alunos as especificidades textuais desses exemplares de textos.

Deve-se apresentar aos alunos diversos gêneros textuais nos suportes reais, como revistas, jornais, internet (nas diversas redes sociais). O contato com as variedades linguísticas por meio da interação com os textos escritos e orais, reconhecendo a pertinência na seleção do nível da linguagem para o projeto de texto construído,

promove a consciência linguística e desenvolve a habilidade de articular com os variados mecanismos que a linguagem oferece.

Como estratégia de despertar essa leitura na sala de aula mesmo, sugere-se que o professor chame a atenção desses alunos, em especial na 1ª fase do Ensino Fundamental, levando dentro de uma mala ou caixa livros selecionados de Contos, crônicas, romances etc e oferte aos alunos, disponibilizando concomitante a esse momento, um período de leitura prazerosa, democrática. É imprescindível que ele promova o encontro do aluno com o gênero trabalhado, lendo uma mostra e envolvendo-o com comentários, críticas, ilustrações em slides, trechos de filmes, músicas que reflitam sobre o mesmo tema, por exemplo, de forma a incitá-lo a relacionar e mobilizar o diálogo com outros textos.

É produtivo que o professor ofereça condições, por meio do contato e leitura de diferentes exemplares do gênero trabalhado, com o maior número possível de texto da tipologia trabalhada, antes de impor-lhe critérios de classificação e enquadramento do gênero.

Dominique Maingueneau (2004, p.107) lembra que há uma profusão de tipologia e elas seguem em geral certos critérios que dão uma orientação básica. Mas é importante não sobrepôr a pertinência em classificar e determinar as características do gênero ao funcionamento deste. Depois de conhecer e solidificar aquele padrão sociocomunicativo do gênero, ou seja, a sua configuração discursiva relativamente estável é que se deve apresentar a terminologia que o nomeia, ou seja, o agrupamento realizado pelos estudiosos do texto/discurso.

2.2- Sequências didáticas no trabalho de leitura e produção de textos

Nesse sentido, faz-se mister a aplicação de práticas responsivas de linguagem em um propósito de capacitar o aluno a dialogar com os textos já lidos, para tanto apresenta-se algumas sequências didáticas com indicação de textos:

a- “Resposta argumentativa”- Elaboração de textos que dialoguem, promovam uma resposta ao texto “Para que me odeia” de Fernanda Young e “O sexo triste” de Lya Luft- Observância com os tipos de argumentos envolvidos, o ethos discursivo utilizado pelo autor do texto original e todos os recursos textuais e discursivos de que os sujeitos enunciadores se valem para produzirem sentido.

b- Elaboração de textos alterando o foco narrativo- O aluno se posiciona como um outro sujeito discursivo e reescreve um texto narrativo-descritivo ou reflexivo sob um outro

foco. Trabalho com a Análise da “auteridade discursiva”. Exemplo: reescrever a música “Eduardo e Mônica” sob a voz do Eduardo ou da Mônica; reescrever o texto “versões” de Luiz Fernando Veríssimo, sob o foco narrativo de outro participante do enredo.

c- Atividades de relação temática-factual: “Tempestade Cerebral”- Lança-se um tema e vão surgindo ideias a serem registradas no quadro, depois os alunos vão construir um texto relacionando as ideias em uma ordem coerente, estabelecendo coesão e criando um percurso discursivo.

2.3- Suportes textuais de comunicação e interação

A Implementação de projetos que motivem a leitura prazerosa e direcionada a uma situação comunicativa pré-definida e o trabalho de leitura e produção dos gêneros previstos pelo currículo de referência devem contemplar a proposta, uma vez que as tipologias propostas se constituem como segmento de referência para se trabalhar com uma diversidade maior de gêneros, organizados e elencados didaticamente, conforme prevê os PCNs. Não significa que se deva engessar apenas nos gêneros propostos, mas é um guia para um trabalho segmentado em etapas escolares que se deve cumprir. Abaixo descritas dinâmicas que articulam o processo leitura e produção escrita de maneira contextualizada e motivadora:

a- Sarau Literário, com a declamação de poemas consagrados, teatralização, dialogismos entre eles, intertextualidades, releituras e reformulações. Apresentação dos autores consagrados em forma de personificação.

b- Jornal: Confecção de um jornal com alguns gêneros textuais instaurados nesse suporte: textos publicitários, Classificados, notícias, anedotas etc. Comissão de coleta de informações, de elaboração dos textos, de correção, de edição gráfica, de divulgação e distribuição.

2.4- Identificação e mobilização de discursos

A reconstrução e mobilização de discursos podem ser norteadas por propostas de seleção, organização e registro de informações coletadas de maneira interativa e reflexiva para posterior produção de sentido. Abaixo algumas atividades que incitam o processo de aquisição de informações, (re)leituras e mobilização de discursos em prol de uma autoria:

a- Entrevista e enquetes (um plebiscito simulado na escola, com os alunos de outras turmas) sobre um tema polêmico e de interesse da sociedade. Construção de maneira

interdisciplinar de gráficos e quadros sinóticos que registrem os resultados das pesquisas.

b- Elaboração de uma reportagem, mobilizando citações que expressam opiniões coletadas, conceitos, gráficos, figuras a respeito de um tema que agregue valores e princípios que respeitem os direitos humanos e trabalhe a ética, a moral e a cidadania, como o tema “Redução da maioria penal e Civil”

c- Debates regrados e Júri Simulado. Orientação para pesquisa em várias fontes e sobre vários gêneros textuais a respeito de um tema polêmico, registro das ideias e debate em forma de júri Simulado. Embate argumentativo entre as duas turmas. Estudo sobre os tipos de argumento, oratória- falar em público (linguagem e postura).

2.5- Percorso didático no ensino dos gêneros textuais

2.5.1- Crônicas

A produção de textos deve estar circunscrita nas dinâmicas de interação, para tanto criar condições para a recepção dos textos é imprescindível. Essas condições dependem do ambiente de circulação do gênero estudado. Dessa forma, sendo a crônica um gênero jornalístico e literário, indica-se envolver os alunos em situações de leitura desses gêneros. Levar para sala de aula jornais com crônicas ou mesmo lê-las pela internet, em jornais online é dinamizar o processo de interlocução do gênero. Posteriormente, articula-se a formalização das configurações do gênero por meio da escrita.

a- Elabora-se uma situação de interlocução definida: quem escreve, para quem, onde o texto será veiculado? A proposta temática de produção deve estar em consonância com o contexto vivido pelos alunos (momento histórico em que se vive, problema que se enfrenta no contexto da comunidade ou do país, como a Copa, política etc).

b- Para uma construção de sentido consistente, deve-se mobilizá-los por meio de leituras e debates motivadores. A divisão da turma em duas equipes e a defesa de posicionamentos antagônicos (como um equipe a favor da legalização da maconha e outra contra) é uma estratégia de produção dos primeiros discursos na configuração oral, os quais serão retextualizados no formato escrito.

c- Não se deve deixar que as produções feitas pelos alunos se finalizem em meros textos que serão corrigidos e guardados ou jogados no lixo por eles. É necessário ressaltar e elucidar as produções cujos efeitos de sentido contemplam a proposta interlocutiva e se destacam. Um painel de crônicas com ilustrações feitas pelos alunos, de forma criativa: desenhos, pinturas, colagens etc, explorando a interpretação a respeito da temática e da crítica da crônica.

d- Promover um concurso de crônicas elaboradas pelos alunos a respeito do tema em voga e de domínio discursivo é um evento motivador. A posterior edição das crônicas classificadas em primeiro lugar, na edição do jornal ou de um livro de crônicas é exponencial no processo dialógico do conhecimento holístico, linguístico, e na valorização das autorias transpostas em textos escritos.

2.5.2- A Comunicação e o gênero Carta

É muito relevante que o alunos assumam papéis constitutivos do sujeito social para uma interlocução verossímil, como uma relação comercial, empresarial, jurídica e até mesmo pessoal. Nesse sentido, a carta de configura como um veículo desses ethos discursivos e desenvolve a habilidade de corporificar um ser social e agir verbalmente como tal.

Além disso, segundo as palavras de Marcuschi (2008, P.158):

“É notável a variedade de sequências tipológicas nessa carta pessoal, em que predominam descrições e exposições [...] Esse tipo de análise pode ser desenvolvido com todos os gêneros e de maneira geral, vai-se notar que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.”

a- Uma dinâmica interessante nesse sentido é dividir a sala em duas partes. Metade da sala de aula representará o gerente de uma empresa e a outra metade os clientes. Apresenta-se uma situação-problema e constrói-se a comunicação por meio do gênero Carta Comercial.

b- Atividade de leitura de revistas – reconhecimento da estrutura da carta de leitor: função social, linguagem, argumentação, temáticas, críticas etc, por meio da distribuição de várias revistas aos discentes; leitura de reportagens e produção de cartas de leitor sobre as reportagens.

Preconiza-se que as ações e atividades relativas ao trabalho com as variações linguísticas e as regras que permeiam a norma culta da língua devam ser articuladas durante todo o processo de ensino, com tópicos da gramaticalização, conforme a relevância dos níveis de formalidade convenientes com o gênero explorado. Refletir sobre tópicos de gramática deve ter como objetivo despertar nos alunos o entendimento das estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas semânticas, discursivas e pragmático-enunciativas a serviço da língua. Não obstante a pertinência de se formular atividades dessa dimensão da língua, ateremo-nos à perspectiva discursiva de interação e produção de sentido por meio dos eventos de leitura e produção oral e escrita de textos.

2- PALAVRAS FINAIS

A emergência em refletir o ensino e a aprendizagem da língua materna é amplamente reconhecida pelos linguistas brasileiros que, sobretudo nas últimas décadas, vêm desenvolvendo projetos de ensino de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula. O foco é implantar reflexões, propor soluções e contribuir, com subsídios teóricos e práticos, para o desenvolvimento da prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa.

O ensino de língua sempre está relacionado com certa concepção de linguagem, envolvido em um anexo de concepções teóricas, nas quais é possível distinguir os fenômenos linguísticos; ela exerce influência nos processos de aprendizagem.

A primeira concepção se pauta em uma dimensão abstrata de regras e signos despreendida dos propósitos reais da língua; a segunda concepção é voltada para a representação social da linguagem enquanto prática interativa entre sujeitos e, dessa forma, unida às situações reais, concretas e diversificadas.

Por meio dessa concepção, é possível descortinar a linguagem de maneira abrangente, envolta ao comportamento social, desvinculada de concepções atadas e sustentadas por normas fechadas que restringem o desempenho do sujeito aprendiz.

Evidentemente, essa segunda tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as

peessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, P. 41).

Implica-se assim, a capacidade do sujeito aprendiz em adquirir um conhecimento, sustentado em formular respostas a questões pautadas às concepções interacional, discursiva e funcional da língua, sem ter que priorizar práticas mecânicas baseadas em regras e conteúdos.

Os textos são elementos primordiais para o funcionamento do ensino, tanto para a leitura, quanto para a escrita e a gramática, pautados em uma perspectiva interacional, cumprem o emprego discursivo da língua.

Trabalhar o ensino, apoiado na produção, interpretação gêneros textuais orais e escritos, afere ao aprendiz importância funcional e assegura aos sujeitos envolvidos na atividade interativa, disgregar-se de práticas descontextualizadas da gramática normativa, mas sim, elevada para a utilização social da língua. Nossa proposta visa se respaldar em reflexões e propostas teóricas, as quais se concluem na mera teoria e pensar, formular, com suporte nessas concepções, práticas, dinâmicas e atividades concretas e consolidadoras desse ensino proficiente da língua.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmem Lúcia Herandes; GRIGOLET, Evandra. **Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso**. Matraca, Rio de Janeiro, 2008. p. 9.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino; 10)

ARAÚJO, Érica Daniela. **Implicações subjetivas na relação professor-aluno: uma olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares**. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em estudos Linguísticos.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BENVENISTE, E. 2005b. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, Pontes, 387 p.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BRAIT, Beth, (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação *Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: 2006.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

ORLANDI, Eni P. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROJO, Roxane. H.; Batista, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz. *O ensino da leitura e a formação em serviço do professor*. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 5, jan/jun, p. 29-34, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Memória, discurso, gênero e sua ação no sentido dos textos. IN: ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. (Org.). *Práticas linguístico-discursivas: alguns caminhos para aplicação teórica*. São Paulo: Terracota, 2011. p. 13-46.

