

Organizadoras

Fernanda Borges Ferreira de Araújo
Ilioni Augusta da Costa
Tatiana Aparecida Moreira

Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fernanda Borges Ferreira de Araújo; Ilioni Augusta da Costa; Tatiana Aparecida Moreira [Orgs.]

Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 156p.

ISBN: 978-65-87645-99-5 [Digital]

1. Gêneros textuais. 2. Leitura e escrita. 3. Metodologia de ensino. 4. Sequência didática. I. Título.

CDD – 410

Capa: Felipe Roberto | Argila

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

POSFÁCIO

Produção de texto na escola: modo(s) de fazer

André Effgen de Aguiar
Ifes/PUC-SP

Nesta obra, que acabamos de ler, foram reunidos sete artigos escritos por alunos e professores do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), produzidos a partir dos estudos desenvolvidos na disciplina de Texto e Ensino. Importante demarcar o espaço-tempo em que as pesquisas foram desenvolvidas, pois as vozes nelas contidas reverberam o conhecimento produzido e se materializam em uma coletânea de textos que são de suma importância para o estudo e para a atuação de professores de Língua Materna.

Os textos aqui publicados apresentam contribuições teóricas e práticas essenciais para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Ancorados em aportes teóricos diversificados sobre o ensino de leitura e escrita na escola, este livro apresenta projetos de ensino a partir de vários gêneros textuais, como: conto de mistério, debate regrado, texto argumentativo-dissertativo, charge, texto publicitário, cordel e quadrinhos. Cada gênero foi explorado em suas peculiaridades e potencialidades, no intuito de propor atividades para a produção do gênero no contexto escolar.

A partir das teorias utilizadas e das propostas didáticas feitas, o livro “Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita” nos deixa marcas importantes para a reflexão do ensino de língua materna e discute tópicos do ensino de língua que precisam ser debatidos na formação de professores que encarem a missão de transformar, realmente, o texto o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Todos os artigos desta coletânea iniciam suas discussões a partir um ponto que julgo ser fundamental para o ensino de língua na escola: a mudança do foco das aulas de nomenclatura gramatical para atividades que envolvam e discutam textos. Essa perspectiva de o texto ser elevado ao objeto do ensino de língua portuguesa é considerada como basilar para os documentos oficiais que regem o

ensino em nosso país. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNs, 1998), documento que discute as práticas escolares e norteia o ensino de língua, orientam que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma **análise de estratos** [...] a unidade básica do ensino **só pode ser o texto**. [...] Desse modo, a **noção de gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como **objeto de ensino** (p. 23 – grifos nossos).

Assim, percebemos que, desde a década de 90 do século passado, esse documento oficial que orienta o ensino de língua já traz a visão de que os gêneros (textuais ou discursivos, você escolhe) constituem nossas interações, a eles devemos nossa convivência em sociedade; o gênero funciona como uma espécie de “cola social”, pois nos possibilita, por meio da linguagem, nos comunicarmos uns com os outros e nos organizarmos enquanto corpo social.

Nessa esteira, no ano de 2017, é lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento com força de lei, que tem a difícil missão de organizar os currículos dos sistemas de ensino no Brasil, buscando garantir equidade e direitos de aprendizagem iguais para todos. Apesar de esse documento suplantarem os PCNs, no componente de Língua Portuguesa, a BNCC preserva a perspectiva enunciativo-discursiva no trabalho com o texto, defendida já no PCNs, e também

[...] assume a **centralidade do texto** como unidade de trabalho[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias **mídias e semioses**” (BRASIL, 2017, p. 65 –grifos nossos).

Como vemos, a Base ratifica a centralidade do texto no ensino de língua portuguesa, o que implicará, sobremaneira, na valorização do ensino de leitura e produção de textos em detrimento das intermináveis aulas de classificação gramatical. Além dessa confirmação, a BNCC expande a noção de texto e acrescenta contribuições importantes para a reflexão sobre o ensino de língua: as novas tecnologias (que já não são tão novas assim) e as múltiplas linguagens que compõem os textos na contemporaneidade; questões muito bem discutidas nos artigos que compõem esta obra.

Outro ponto relevante que emerge da leitura dos artigos é que as pesquisas aqui apresentadas propõem o trabalho com o texto na

escola como **prática social** (KLEIMAN, 1995, 2006), pois as Sequências Didáticas propostas ao final de cada artigo evidenciam como a produção de textos na escola deve estar de acordo com nossa representação do real, vinculada ao contexto social, atendendo, assim, aos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita.

Trabalhando a produção de textos na escola nessa perspectiva de prática social, o ato de escrever textos se transforma em uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito (produto privilegiado pela escola), já que amplia a noção de escrita, contextualizando-a, dando razões reais ao aluno para produzir, o que difere muito da simples razão escolar de aprender o gênero. Desse modo, o ensino voltado para a prática social caracteriza um tipo de atividade cujo propósito está na compreensão da funcionalidade dos gêneros, e não na produção escrita por si mesma, como mera tarefa escolar.

No intuito de esclarecer essa metodologia de trabalho, podemos utilizar as próprias propostas de produção de textos apresentadas neste livro. Por exemplo, temos a *produção de um jogo*, instigante para qualquer faixa etária, que será produzido e jogado pelos alunos, atrelado ao ensino do gênero conto; o ensino do *debate regrado*, atividade que se realiza somente após os alunos estudarem, refletirem e debaterem sobre um tema social e polêmico ocorrido em sua cidade; a exploração da *dissertação escolar*, gênero que possui uma importante função em nossa sociedade: contribuir para a entrada dos alunos na universidade; a proposta da produção de *charges*, gênero multimodal, com foco nos problemas sociais noticiados em jornais, correlacionando os gêneros notícia jornalística e charge; o trabalho com a criação de *anúncios publicitários* que estimulem o consumo sustentável; a atualização do gênero *cordel*, promovendo as habilidades oral e escrita dos alunos; e, por fim, encontramos a exploração do gênero *HQ* (História em Quadrinhos), em que se discute sobre a gordofobia e sobre a aceitação do próprio corpo.

Assim, a produção de textos, conforme as sequências didáticas elencadas nesta publicação, considera a aquisição da escrita como uma prática discursiva que possibilita uma leitura crítica da realidade, que se constitui como um elemento de resgate da cidadania. Nesse movimento de produção escrita na escola, os alunos poderão se colocar na posição de autores de seus textos e

darão sentido para a escrita, pois, observando as práticas ou problemas sociais de sua comunidade, produzirão textos que realmente circulem na sociedade. Contudo, penso que a maior vantagem do trabalho com produção de textos, a partir da perspectiva de práticas sociais, é a conexão entre a linguagem e a vida cotidiana, o que levaria nosso aluno a perceber a ligação entre a aula de língua portuguesa no contexto escolar e a vida que se vive.

Neste posfácio, entendido como ponto de fechamento, mas também, se bem sucedido, como ponto de abertura, gostaria de, em poucas linhas, tentar problematizar o ensino de escrita na escola. Minha intenção é finalizar este último capítulo apresentando uma proposta de ensino de produção de textos que coadune com a perspectiva apresentada nos projetos de escrita descritos nas sequências didáticas produzidas pelos autores desta coletânea. A ideia é expandir o que já foi apresentado, dando mais uma contribuição para o ensino de produção textual, de forma a sistematizar essa tarefa escolar como uma atividade em processo contínuo.

Quando trabalhamos com formação de professores, geralmente dizemos que não existem receitas ou modelos mágicos e mirabolantes que ensinem os professores a dar aulas e a resolverem os problemas que permeiam o cotidiano da sala de aula. Porém, acredito que possamos traçar caminhos e apontar reflexões que afetem o fazer do professor.

Nessa perspectiva, afirmo que existe sim, um **modo de fazer** para a produção de textos na escola. A primeira coisa que nós professores de língua materna temos que ter em mente é que o ensino de produção textual não deve partir de um princípio teleológico, ou seja, não é um trabalho pontual, executado de uma só vez. De acordo com Antunes (2003),

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o **planejamento**, passando pela **escrita**, até o momento posterior da **revisão** e da **reescrita** (p. 54 – grifos nossos).

Desse modo, a escrita na escola deve ser encarada como um **processo**, com etapas definidas e interdependentes, buscando não um fim, um produto acabado, mas a construção de um texto que toma forma progressivamente, a partir dos esforços de professores e

alunos. Compreendendo o trabalho com a produção de texto na escola como um processo, o professor precisa entender que o ensino não se dará de forma mecânica, mas sim de maneira dialética e dialógica, articulando as etapas do processo de escrita, com os conhecimentos de mundo dos alunos e com as peculiaridades do gênero escolhido para a realização do projeto de escrita. Esse processo pode ser representado por meio do seguinte esquema:



Fonte: elaborado pelo autor.

Como vimos, a escrita na escola é composta por etapas em que uma ancora a outra, isto quer dizer que compõem um trabalho articulado e interconectado, de dependência mútua. Descrevendo o ciclo representado no esquema acima, podemos deslindar o caráter processual do ensino de produção de texto, em etapas que passaremos a discutir:

Em um primeiro momento, professor e alunos devem **preparar-se para a escrita**. Nessa etapa, o professor apresenta o projeto de escrita, o tema a ser debatido, o gênero a ser discutido, suas peculiaridades, sua função social; lançando mão de exemplos do gênero veiculados em diversas mídias; comentando sobre os diferentes suportes em que pode ser divulgado; e apresentando para os alunos a proposta de circulação do texto que será por eles produzido.

Em seguida, após a preparação dos alunos e o estudo do gênero, por meio de uma contextualização, o professor deve esmiuçar o **projeto de escrita**, propondo uma produção de texto que vincule o gênero estudado à realidade, fazendo com que os alunos percebam a relevância do texto que irão escrever.

Produzidos os textos, o professor parte para a etapa da **correção**. Entendemos que a correção de textos é uma etapa fundamental nesse ciclo, pois é nesse momento que o professor tem a oportunidade de se aproximar de seu aluno, utilizando sua correção como ferramenta de interação com o autor do texto. O professor deve ir além da marcação de problemas ortográficos, de desvios de concordâncias, de ausências de pontuação, pois sua missão como “corretor” é ser parceiro do aluno no processo de escrita, atuando como “leitor experiente”, deixando no texto apontamentos para melhoria, sugestões que completem sentidos, pedidos de ampliação e de exclusão de trechos, além de mensagens de incentivo.

Praticando esse tipo de correção nos textos, acreditamos que o professor prepara seu aluno para o processo de **reescrita**. Tal etapa é fulcral na prática de produção de textos na escola, pois é a partir desse momento que o aluno parte de um estágio de uma escrita mais espontânea (1ª escrita) para um estágio de racionalização, reflexão sobre o próprio texto escrito. Percebemos que, quando é dada a oportunidade de reescrever textos, o aluno transita entre um eu-escritor e um tu-reescritor, pois, no momento da reescrita, após o estudo do gênero e a observação de todos os apontamentos feitos pelo professor em seu texto, o aluno já não é mais aquele escritor do estágio inicial, pois, associando seus conhecimentos às contribuições dadas pelo professor na correção, o estudante poderá refletir sobre os problemas do seu texto, propondo soluções e aprimorando sua escrita.

Por fim, para fechar o ciclo, o professor deve resgatar a proposta de **circulação do texto** feita na etapa da preparação para a

escrita. Ao prever a circulação do texto produzido, o professor evita propor um trabalho com a escrita que

[...] desconsidera o outro, que não tem o que dizer, [...] uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares (ANTUNES, 2003, p. 50).

Dessa maneira, é importante que o aluno saiba, desde o início do processo de escrita, o que será feito com o texto que irá produzir, tendo noção de quem será o seu interlocutor e qual o propósito comunicativo do gênero a que seu texto se filia. Professor e alunos devem entender qual é o suporte mais adequado para a publicação do texto produzido e, após realizar todas as etapas do trabalho, dar um destino final ao texto, considerando a sua função social.

Para que esse propósito se cumpra, penso que a formação de professores deva focar em estudos e práticas que reflitam e repensem o percurso de escrita dos alunos que hoje frequentam a educação básica. Para isso, encarar a escrita como um processo é fundamental, pois, a partir do trabalho com essa perspectiva processual, ocorrerá na escola a produção de uma escrita funcional, com sentido, com a previsão de um interlocutor, promovendo, assim, a produção de um texto que será lido por muitos, enfim, um texto com vida!

É importante frisar aqui que esse **modo de fazer** produção de texto na escola não deve ser, em hipótese alguma, encarado como único, nem como uma solução para a escrita escolar; deve ser considerado como um caminho, mas um caminho que pode ser percorrido por diferentes trilhas e veredas, pois entendemos que qualquer ação de ensino-aprendizagem é situada e deve levar em consideração as peculiaridades locais. Portanto, cabe ao professor buscar e ressignificar diferentes percursos para produzir textos e construir conhecimento com seus alunos.

Após ler todos os artigos, entender a importante contribuição para o ensino de produção de textos que eles trazem e escrever essas linhas que encerram a obra, posso me arriscar a dizer que nossa intenção (minha e dos autores) é a de que os leitores possam terminar a leitura deste livro não só sabendo mais, mas também perguntando mais sobre como ensinar produção de texto na escola. O trabalho não cessa, a cada dia surgem novas dúvidas e devemos criar novos modos de fazer e acredito que é exatamente isto: esta

coletânea de artigos tem a missão de te incentivar a criar/recriar o seu próprio modo de fazer.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3. 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.