



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

ROZALVA CUNHA DA SILVA

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO
DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

CAMPINA GRANDE – PB

2014

ROZALVA CUNHA DA SILVA

**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO
DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof^o Antônio de Brito Freire

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586g Silva, Rozalva Cunha da
Os gêneros textuais como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita [manuscrito] / Rozalva Cunha da Silva. - 2014.
39 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio de Brito Freire, Letras".

1. Ensino. 2. Língua. 3. Gêneros textuais. 4. Leitura. 5. Escrita.
I. Título.

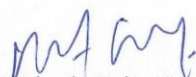
21. ed. CDD 371.102

ROZALVA CUNHA DA SILVA

**OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO
DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista. Sob a orientação do professor Antônio de Brito Freire com a Linha Temática Diversidade, linguagens e formas de interação.

Aprovada em: 19/07/14.



Prof^o Antônio de Brito Freire

Orientador



Prof^o Ms. Marcelo Vieira da Nóbrega

Examinador



Prof^o Dr. Ricardo Soares

Examinador

DEDICATÓRIA

*À minha família, por sua capacidade de
acreditar e investir em mim.*

AGRADECIMENTOS

A DEUS, todo poderoso, por nunca ter me desamparado, principalmente nos momentos mais difíceis. OBRIGADA, SENHOR!

Aos meus pais, por terem me ensinado o caminho certo a seguir, pelo carinho, pelos sacrifícios feitos em nome do futuro de seus filhos. Aos meus demais familiares, que compartilharam de muitas alegrias/agonias comigo: Irmãos, cunhadas, sobrinho, enfim. A todos os professores que me acompanharam durante todo o percurso e que foram instrumentos essenciais para o meu crescimento, em especial ao meu professor - orientador, ANTÔNIO DE BRITO FREIRE, pelo carinho, paciência e compreensão. Eu posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a sua pessoa.

Aos colegas de Curso, pessoas que fizeram parte de momentos inesquecíveis. Só quem (con)viveu sabe defini-los. E aos meus alunos que foram imprescindíveis para que esse trabalho se concretizasse.

E para quem duvida da existência de anjos, quero dizer que tive o privilégio de conhecer vários nesse tempo de Curso... A eles, portanto, o meu mais sincero MUITO OBRIGADAA!

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

[Rubem Alves](#)

RESUMO

Os gêneros textuais estão constantemente presentes no cotidiano dos alunos. Desse modo, o presente trabalho visa mostrar que os gêneros textuais podem, e devem ser abordados em sala de aula, tendo em vista a sua relevante contribuição no processo educativo, uma vez que possibilita o desenvolvimento das práticas de leitura e produção de textos, além de propiciar uma maior interação entre os indivíduos. Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de tomá-los como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, haja vista que o aluno mantém contato direto com uma diversidade de produções textuais no convívio social. Para a realização desse trabalho nos pautamos basicamente nos postulados teóricos de Marcuschi (2002), Bagno (2002), Schnewly (1994), Schnewly & Dolz (2004), Reinaldo (2001), , Pereira (2010), Nascimento (*apud* PEREIRA, 2010), PCN (2000), Antunes (2003), fundamentais para a viabilização e direcionamento de nossa prática.

Palavras-chave: Ensino; Língua; Gêneros textuais; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

The textual genres appear anytime in the lives of the students. In this perspective, the usage of this tool in the classroom as a starting point in the teaching-learning process of the Portuguese Language can help to learn the subject due to the diversity of textual productions, in which the student is inserted in the society. The main goal of this work is to show that the textual genres could be conducted in the classroom because it is important in the development of reading practices and production of texts. Moreover, this activity can generate greater interaction among students. This work is primarily based on the theoretical postulates of Marcuschi (2002) Bagno (2002), Schneuwly (1994), Schneuwly&Dolz (2004), Reinaldo (2001), Pereira (2010), Birth (cited PEREIRA 2010), NCP (2000), Ali (2003). These postulates were important for the construction and direction of our practice.

Keywords: Language; teaching, Textual genres; Reading; texts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
I.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS.....	12
CAPÍTULO II	
2.1 Os gêneros textuais em foco.....	16
2.2 O trabalho com sequência didática.....	17
2.3 O valor do ensino com gêneros textuais	18
2.4 Por que estudar gêneros textuais	21
CAPÍTULO III	
3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
CONCLUSÃO.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

INTRODUÇÃO

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A prática com os gêneros textuais em sala de aula, enquanto suporte didático, trabalha a forma delineada no fazer discursivo e afirma que a linguagem ultrapassa os limites da forma estritamente linguística, contribuindo assim para o desenvolvimento de capacidades, tanto lingüística como textual e comunicativa. Marcuschi (2002, p. 35) considera o trabalho com gêneros textuais “uma oportunidade de lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Segundo o autor, nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em determinado gênero textual.

Nessa perspectiva, o estudo com gêneros textuais possibilita compreender melhor o que acontece com a linguagem quando a utilizamos em uma determinada interação. Inserir os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano.

Se a comunicação realiza-se por intermédio dos textos, devemos possibilitar aos alunos a oportunidade de produzir e compreender a maior quantidade de textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. A melhor alternativa para trabalhar com os gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa, consciente e crítica escolher meios adequados aos objetivos que desejam alcançar. Dessa maneira, é importante ter a consciência de que a escola é um legítimo lugar de comunicação e interação.

Nesse sentido, evidencia-se o quanto a escola tem deixado a desejar em sua missão precípua de preparar, ensinar, socializar a cultura e fornecer mecanismos para a execução de atividades democráticas de acesso aos bens culturais e procedimentos de reflexão/compreensão da realidade de cada aluno, e o quão é imprescindível a participação ativa deste com suas experiências extracurriculares, na construção de uma dinâmica de ensino-aprendizagem mais proficiente e satisfatória.

Cientes que os gêneros textuais estão constantemente presentes na vida dos alunos, vislumbramos através do presente estudo, evidenciar que os gêneros textuais

podem, e devem ser abordados em sala de aula, tendo em vista a sua relevante contribuição no processo educativo, uma vez que possibilita o desenvolvimento das práticas de leitura e produção de textos, além de propiciar uma maior interação entre os indivíduos.

Como sabemos, os gêneros textuais estão inseridos não só na sala de aula, mas em diversos seguimentos sociais e são essenciais para a comunicação humana do ponto de vista sócio-cultural, seja na forma oral ou na forma escrita. Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de tomá-los como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, haja vista que o aluno mantém contato direto com uma diversidade de produções textuais no convívio social.

E foi justamente no intuito de acrescentar melhorias a esta realidade que elaboramos o referido trabalho, no qual optamos por trabalhar com os gêneros textuais, haja vista que estes possuem grande relevância social, devendo, por isso, serem tomados como objeto de ensino/aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, o trabalho com tais gêneros é de grande relevância para a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente as realidades sociais, bem como enxergar os diferentes pontos de vista e formular os seus próprios posicionamentos através da comparação e da reflexão. Dessa forma, possibilita o contato direto com a linguagem e suas mais variadas formas de interação, além de permitir ao aluno a compreensão do seu sistema linguístico.

Para tanto, utilizamos os postulados de teóricos como Marcuschi (2002), Bagno(2002), Schnuwly (1994), Schneuwly&Dolz (2004), Reinaldo (2001), , Pereira(2010), Nascimento (*apud* PEREIRA, 2010), PCN (2000), Antunes (2003), fundamentais para a viabilização e direcionamento de nossa prática, inteiramente voltada para o trabalho com gêneros textuais.

Para uma discussão coerente e esclarecedora, o primeiro capítulo desse trabalho faz uma discussão teórica sobre como se dá o ensino de língua portuguesa nas escolas e suas implicações no processo ensino de aprendizagem. No segundo capítulo desenvolvemos uma abordagem teórica sobre o referido assunto. E no terceiro capítulo discutimos os gêneros textuais como recurso pedagógico para a prática de leitura e escrita no ensino de língua portuguesa, a fim de ressaltar as relações estabelecidas com a teoria dos gêneros textuais. Portanto, essa pesquisa visa contribuir na socialização de novos métodos para se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula.

CAPÍTULO I

I.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS

Constantemente, deparamo-nos com as críticas feitas ao ensino de língua portuguesa, por isso, muitos estudiosos da área começaram a investigar como se dava o ensino de língua, como também as suas implicações pedagógicas na interação entre ensino e aprendizagem. Sendo assim, verificou-se que num país reconhecido por sua diversidade (social, cultural, dialetal, etc.), um dos fatores que deve/precisa ser levado em conta é justamente a variedade de dialetos, a polifonia tão presente nos ambientes escolares, mas que quase não tem importância/destaque, quando o assunto é ensinar a língua padrão.

O ensino de língua portuguesa deve possibilitar o domínio da leitura e escrita, como também o processo de audição e oralidade. Dessa forma, deve haver uma preparação de diversas capacitações, que possibilitem a competência nas variadas situações de comunicações no cotidiano.

Neste sentido, Bagno (2002, p. 13) vem nos explicar o porquê desta padronização no ensino de língua materna, apresentando também as sutis modificações que já aderem aos processos sociolingüísticos:

A implantação das teorias lingüísticas (...) vem provocando, no último meio século, profundas transformações nos modos de encarar o ensino de língua nas escolas fundamental e média. As milenares noções e prescrições da doutrina gramatical tradicional, materializadas arquetipicamente nas páginas dos compêndios normativos, foram submetidos um amplo processo de crítica, revisão e reformulação (...) que têm se lançado cada vez mais na busca da compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem, da relação entre língua e sociedade, dos processos envolvidos no ensino formal da língua (...)(BAGNO, 2002, p.13).

Dessa maneira, o ensino de língua materna é sistematicamente submetido a rotinas padronizadas dentro da escola, o que implica numa mera reprodução e não numa aquisição social da linguagem. Alguns professores que estão hoje em sala de aula “aprenderam”, na universidade, a considerar a língua como fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação’(CASTILHO, 1998, p. 12 *apud* BAGNO, 2002, p. 15).

Mas em contrapartida, grande parte dos professores que se forma atualmente e que está em contato com novas propostas científicas, está buscando melhorias para um ensino mais eficaz e produtivo, só que muitas vezes não conseguem consolidá-las num instrumental efetivo para sua prática de aula, visto que, mesmo dispostos a renovar o ensino de língua acabam se deparando com as estruturas de um sistema educacional precário, pouco flexível e burocratizado.

A esse respeito, ressaltamos o pensamento de Bagno (2002, p. 49), teórico que esclarece o porquê desta resistência à mudança:

(...) A isso se agrega a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola ensina “português” (entenda-se: gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, pais, aprenderam em sua época de escola.

Podemos assim dizer que, o sistema educacional se pautou na ideia de que para alguém “falar e escrever bem” era necessário adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua. Bagno (2002) trata essa idéia como sendo um crime pedagógico, um desperdício enorme de tempo na tentativa de ensinar coisas absolutamente irrelevantes, sem nenhuma utilidade prática objetiva. É notável, também, o comodismo e a aversão pelo “novo” entre inúmeros professores que estão em sala de aula, os quais acabam cristalizando o ensino de língua materna no mero sistema padrão, normativo, tratando a linguagem como algo estagnado no tempo.

Neste sentido, não podemos nos deter apenas ao ensino de gramática, haja vista que existe uma infinidade de gêneros textuais que quando somados, dão origem à caracterização e à particularidade de nossa língua portuguesa, mas devemos possibilitar aos nossos alunos o domínio da leitura e escrita, como também o processo de audição e oralidade. Considerando dessa forma, o contexto em que será feito o uso da linguagem.

Diante disso, percebemos que muitas vezes a escola deixa a desejar em sua missão de fornecer mecanismos para a execução de atividades democráticas, de acesso aos bens culturais e procedimentos de reflexão/compreensão da realidade de cada aluno, tornando o ensino de língua materna numa mera reprodução e não numa aquisição social da linguagem. .

A esse respeito não podemos desconsiderar que existem, no nosso sistema educacional, documentos que orientam às práticas sociais mediadas pela linguagem,

reconhecidas em cada cultura, estabelecendo-se a vida social do aluno e ao sistema da língua com sua necessidade de aprendizagem, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino em todo o País, orientando e garantindo a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa com gêneros textuais, os PCN postulam que:

a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente(PCN, 1997, p. 24).

Cabe, a escola, portanto, viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. Neste sentido, o ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos gêneros textuais, pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas.

Segundo os PCN o ensino de gêneros textuais tem como principais objetivos possibilitar aos alunos; reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia; interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas) de acordo com certas intenções; incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o

estudante aprendeu a reconhecer - saber que se trata de uma notícia, de artigo de opinião, de um conto.

De todos os objetivos ora citados, acreditamos que o ensino com gêneros textuais deve está pautado, sobretudo, na criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor em relação ao mundo real, destacando assim a natureza social e interativa da linguagem em oposição às concepções tradicionais, pois “o trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento de sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais” (PCN, 2000, p.18).

Assim, faz-se necessário que algumas reflexões sejam feitas, no que diz respeito a vislumbrar um ensino de qualidade, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, para que cada vez mais os alunos possam apreender acerca do uso da linguagem para efetivação da comunicação. Entendemos, pois, que a aprendizagem do aluno, tanto do ponto de vista da leitura quanto da escrita pode avançar no sentido de inserir uma prática mais eficaz em sala de aula. Neste contexto, prioriza-se o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO II

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM FOCO

Como sabemos, o ensino de língua portuguesa, ainda é visto como mera estrutura gramatical e tudo que fugir dessa regra é considerado “errado”. Entretanto, tal pensamento vem sendo (re) formulado, uma vez que se foi percebendo que o estudo da gramática em si, só possibilitava ao aluno, a aquisição de regras básicas do bem falar e escrever e, em nada acrescentava à ideia que se tinha sobre mundo, à leitura crítica que deveria ser feita mediante aos fatos que circulavam na sociedade em geral.

Desse modo, os gêneros textuais passaram a apresentar-se como sendo ferramentas indispensáveis para a formação de um indivíduo crítico, que questiona, interage e não apenas absorve de forma passiva. Pela leitura de textos “várias práticas podem ser experimentadas em sala de aula: o debate, o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outras, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto de estudo” (PCN, 2000, p. 129).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o trabalho com diversos gêneros textuais em muito contribui para a construção de uma geração crítica, ativa, que se envolve com as questões que veem ocorrer no ambiente em que vivem, que expõem suas ideias e opiniões de acordo com as situações comunicativas nas quais estão inscritos. A esse respeito comungamos com Schneuwly (1994) ao defender que os gêneros:

[...] podem ser considerados ferramentas, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero (SCHNEUWLY, 1994, p. 35).

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a “maestria” textual requer a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Sendo assim, Marsuschí (2003, p. 35) aponta que:

[...] o trabalho dos gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, pois, nada do que fazemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. E há muitos gêneros produzidos e maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

Comungando do mesmo pensamento Antunes (2003) traz um relevante esclarecimento sobre as aulas de língua, ao afirmar que estas devem ser “encontros de pessoas em atividades de linguagem e encontros de interação no dia a dia, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade” (ANTUNES, 2003, p. 30). Podemos afirmar, então, que interagimos sempre através de um gênero discursivo, e sendo assim, o ensino de língua não pode simplesmente desconsiderar os gêneros textuais, nem tampouco sua função sociodiscursiva e a instrumentalização dos mesmos para o processo de inserção social.

Dessa forma, o estudo com gêneros textuais na sala de aula deverá transformar-se no espaço da leitura, do debate, da escrita e reescrita, possibilitando o convívio democrático e integrador da reflexão. Percebe-se, portanto, que se enfatiza a importância do professor viabilizar o contato entre os alunos e os gêneros, priorizando não apenas questões gramaticais, mas a compreensão, interpretação e reflexão sobre os textos.

Portanto, é necessário que algumas reflexões sejam feitas, no que diz respeito a vislumbrar uma melhor prática em sala de aula, para que cada vez mais os alunos possam apreender acerca do uso da linguagem para efetivação da comunicação. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004), defendem que o trabalho com os gêneros em sala devem ser organizados em sequências didáticas. No item a seguir teremos melhores esclarecimentos sobre esse procedimento metodológico.

2.2 O TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho com sequência didática indica a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência permite aos alunos dominar os

diversos gêneros textuais que permeiam nossa sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz&Schneuwly 2004, p. 30).

O trabalho com sequência didática permite explorar as características do modelo didático do gênero, o que se constitui numa preciosa fonte de informações para o professor acompanhar e orientar os alunos a ler, escrever e explorar diversos exemplares do gênero estudado. Dessa forma, os alunos dominarão pouco a pouco as características e serão capazes de formular conhecimentos e, futuramente, produzir o gênero estudado.

Notadamente, defendemos a importância de o docente utilizar sequências didáticas, pois esse tipo de trabalho implica na elaboração de atividades pedagógicas inter-relacionadas. Referimo-nos aqui às sequências didáticas difundidas por Schneuwly e Dolz (2004), que propõe ao professor que esquematize o conteúdo a ser trabalhado, para que os alunos realizem o estudo de um gênero, durante um período pré-estabelecido e, ao final desse período, produzi-lo.

A utilização de sequências didáticas visa possibilitar aos discentes o domínio dos gêneros textuais, e assim capacitá-los para utilizar a língua(gem), nos mais diversos contextos sociais. Acreditamos que planejando seu trabalho com base em sequências didáticas, o professor tem a autonomia de selecionar e organizar as informações necessárias para os alunos apreenderem o gênero estudado, além de acompanhar e orientá-los nas atividades de leitura, escrita e compreensão/interpretação dos diversos exemplares dos gêneros textuais estudados.

2.3 O VALOR DO ENSINO COM GÊNEROS TEXTUAIS

Conhecidos pela ideia de que são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural, social e como fruto de trabalho coletivo, os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas no dia-a-dia.

Com a ampliação das pesquisas nas mais diversas áreas voltadas a excelência do ensino/aprendizagem e com a intervenção dos governos, a partir da última década do século XX, os livros didáticos passam a ser pressionados a imprimirem mudanças em

seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas, trazendo em seu corpo as noções de gêneros textuais que, segundo(MARCUSHI *apud* SILVA, 2003, p. 08).

[...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a sociedades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à escrita(MARCUSHI *apud* SILVA, 2003, p. 08).

Essas noções de gênero, em contrapartida, caem no vazio da teoria quando não aplicadas e viabilizadas pelos professores, já que estes precisam ser facilitadores e incentivadores de práticas educacionais que ponham o aluno em contato com a gama de textos que circulam socialmente. Neste sentido, são as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade(PCN, 1998, p.08).

Através dessas orientações, evidencia-se a necessidade da formação de professores comprometidos em criar condições para o desenvolvimento das capacidades pessoais e linguísticas de seus alunos através do contato com textos que respondam a exigências da vida cotidiana, favorecendo a reflexão crítica e imaginativa e uma participação mais efetiva numa sociedade letrada. Torna-se, pois, imprescindível em uma prática de ensino a ênfase na leitura, na análise e na produção de textos em suas diversas tipologias. A esse respeito, posiciona-se Bezerra (2002):

[...] encontramos recomendações de que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver

competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais incluída no mundo letrado de hoje (não no sentido de, simplesmente, aceitá-lo, mas principalmente de questioná-lo, de imprimir-lhe mudanças) (BEZERRA, 2002, p.43).

Corroborando com esta ideia, Marcuschi (2002, p. 35) afirma que o trabalho com gêneros textuais constitui-se numa “oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Baseados nesta concepção, destacam-se os gêneros de cunho argumentativo, uma vez que estes referem-se à discussão de questões sociais controversas, exigindo sustentação, refutação e negociação por parte do indivíduo-argumentador que, por sua vez, utiliza-se da linguagem argumentativa nas mais diversas situações cotidianas, no intuito de convencer seu interlocutor. A esse respeito, sintetiza Garcia (1986, p. 35) “na argumentação, além de dissertar, procuramos formar a opinião do leitor ou a do ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco”.

A concepção da argumentação como elemento substancial do cotidiano elucida o interesse dos novos estudiosos em desenvolver práticas de ensino baseadas no trabalho com os textos argumentativos, uma vez que estes possibilitam o aprimoramento da capacidade crítica dos alunos, permitindo-lhes expressar seus posicionamentos a respeito dos mais variados assuntos, nas diversas situações do cotidiano, possibilitando, assim, a formação de indivíduos ativos e participativos no meio social em que estão inseridos. Nesta perspectiva, é importante trazeremos à baila o comentário de Costa (2008) a respeito do processo de ensino/aprendizagem instaurado através de práticas argumentativas:

Treinar os estudantes nas práticas argumentativas é permitir-lhes ver que a construção do conhecimento científico é um processo em trânsito, no qual as ciências são questionadas, e, muitas vezes, mudadas ou revistas. Argumentar envolve propor, sustentar, criticar, avaliar e refinar idéias, algumas das quais podem conflitar ou competir, acerca de um assunto(COSTA, 2008, p.04).

A partir da metodologia trazida por Costa (2008), acreditamos que o objetivo a ser atingido pelos professores é que os estudantes se tornem capazes não só de constatar fatos e emitir hipóteses, mas também de, através da evidência, justificarem e defenderem as suas ideias quando confrontadas com as dos seus pares. Em suma, e ainda referenciando as lições da autora, “ensinar os alunos a argumentar,

cientificamente, é hoje um objetivo pedagógico prioritário”, haja vista a sua relevância (COSTA, 2008, p. 01).

Por todo o exposto, acreditamos que o estudo dos gêneros textuais possibilita compreender melhor o que acontece com a linguagem quando a utilizamos em uma determinada interação. Vistos dessa forma, tais gêneros podem ser apreendidos como ferramentas indispensáveis para compreender, expressar, interagir e persuadir nas diferentes formas de comunicação.

2.4 POR QUE ESTUDAR GÊNEROS TEXTUAIS

Há alguns anos vem sendo desenvolvido um trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa que é voltado a uma proposta com gêneros textuais, que possibilita o contato com a linguagem em suas mais variadas formas de interação, permitindo assim ao aluno a compreensão do sistema linguístico de sua língua. Os gêneros textuais estão inseridos em todo o meio social, por isso é relevante refletir sobre os conceitos postulados a seu respeito e a sua importância para a comunicação oral e escrita.

Observando a definição popular, poder-se-ia dizer que o gênero textual seria a diversidade de textos circulados nos mais diversos suportes. No entanto, se observarmos as definições apresentadas por alguns estudiosos perceberemos que a ideia de gênero vai além. O pesquisador (Bazerman apud Marcuschi 2005, p.18) define gênero textual como sendo “o que as pessoas reconhecem como gênero a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia.” Desta forma, podemos identificar uma noção de gênero que é mutável e flexível, uma vez que está atrelado às rotinas sociais.

Possenti (2009) ao discorrer sobre tal assunto afirma que:

(...) falamos sempre em um gênero, por meio de um gênero. A melhor prova disso é o fato de que dizemos, por exemplo, que estamos lendo um *romance* ou um *conto*, que ouvimos uma *notícia*, que aprendemos uma *receita*, que demos uma *bronca* ou ouvimos um *elogio*. (...) Em suma: falando ou escrevendo, lendo ou ouvindo, sempre se trata de gêneros. E é um fato relevante que cada sociedade crie e mantenha ou abandone os seus conforme sua “necessidade”(POSSENTI, 2009, p. 11).

Desse modo, percebe-se que é através dos gêneros textuais que os indivíduos de uma sociedade materializam seu pensamento, por isso a relevância do trabalho na perspectiva dos gêneros em sala de aula de língua, sendo os gêneros atributos utilizados para determinadas situações de comunicação. Vale ressaltar que para que o trabalho seja efetivado, de fato, cabe aos professores criar condições para o desenvolvimento das capacidades pessoais e linguísticas de seus alunos através do contato com textos que respondam a exigências da vida cotidiana, favorecendo a reflexão crítica e imaginativa e uma participação mais efetiva em nossa sociedade.

De posse da informação de quanto o trabalho com gêneros textuais, em sala de aula é importante, nos questionamos: Como realizar tal trabalho? E, para ampliarmos essa reflexão, trazemos à baila algumas considerações sobre a relação entre leitura e escrita, para um trabalho efetivo com os gêneros textuais.

Mesmo sabendo que a leitura é a porta para muitos caminhos na vida social dos indivíduos, notamos um déficit nessa prática que atinge a grande maioria de nossas escolas. Por muitas vezes, os alunos passam pela escola decodificando textos sem garantir a compreensão do que leram e, portanto, sem um conhecimento crítico e sem capacidade interpretação e construção de sentidos.

O que percebemos é que a prática de leitura deve partir do professor, pois não há como exigir algo do aluno sem que o professor seja um leitor potencial e real interessado por livros, para conquistar leitores em formação, sendo o professor um também apaixonado pela leitura, como afirma Garcia (1988, p. 12). Assim, todo docente deve entender a leitura como prática que leva à compreensão, passando, evidentemente pelo prazer em realizar tal atividade para que o aluno abstraia o significado daquilo que lê.

Comprendemos que não há como não relacionar a leitura e a escrita, tendo em vista que o sujeito só poderá produzir algum gênero textual se tiver um contato efetivo com tal gênero. A esse respeito Antunes afirma:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, que uma atividade de interação entre sujeitos supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p.64).

Diante disso é que afirmamos que, para encontrarmos salas de aulas repletas de escritores, é necessário que tenhamos antes leitores, pois só a partir do contato com a leitura é que o aluno sentirá a necessidade de também expor suas opiniões.

De acordo com os Referenciais Curriculares (2006, p. 20) “compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato verbal (oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem (...) para delas retirar sentido”. E diante do que postula esse documento, podemos ampliar a discussão afirmando que é a partir do sentido apreendido pelo leitor que este tem margem para produzir textos. E é nessa perspectiva que podemos confirmar o quanto leitura e escrita estão interligadas, e, destacamos que, o professor de língua deve, além de trabalhar com textos, incentivar seus alunos a ler, interpretar, refletir e discutir a seu respeito e também produzi-los.

No que tange ao trabalho de produção propriamente dita, os PCNs apresentam que “são muitas as “janelas” a serem abertas para se escrever um texto, por exemplo. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não se chegar a lugar algum ou de não atender aos objetivos propostos é grande” (2000, p. 10), Nessa perspectiva é que ressaltamos o papel do professor para intermediar esse contato. Acerca dessa atividade Antunes afirma:

No que se refere às *atividades em torno da escrita*, ainda se pode constatar: [...] a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...] uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz” (ANTUNES, 2003, p. 25-26).

No que se refere ao processo de produção textual, Reinaldo (2001, p.15) defende que existem duas perspectivas de tratamento da produção do texto, que são: **O texto como produto** - uma atividade macroestrutural, que não se limita a análise estrutural, pois considera importante o percurso de construção dos sentidos - e **o texto como processo** - além dos fatores de textualidade, refere-se às contribuições cognitivas e sociocognitivas. Assim, a atividade de produção divide-se em três estágios: o momento do planejamento, escrita e a reescrita. Tais etapas devem ser cumpridas, para que a produção de fato, tenha um resultado positivo.

CAPÍTULO III

3.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De posse da informação de quanto o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é importante nos questionamos: Como realizar tal trabalho? E, para ampliarmos essa reflexão, trazemos à tona algumas considerações sobre a relação entre leitura e escrita, para um trabalho mais efetivo com os gêneros textuais.

Mesmo sabendo que a leitura é a porta para muitos caminhos na vida social dos indivíduos, notamos um déficit nessa prática que atinge a grande maioria de nossas escolas. Por muitas vezes, os alunos passam pela escola decodificando textos sem garantir a compreensão do que leram e, portanto, sem um conhecimento crítico e sem capacidade de interpretação e construção de sentidos.

O trabalho com a leitura em sala de aula tem sido abordado de modo um tanto quanto precário, uma vez que, na maioria das vezes esta prática só ocorre associada à resolução de exercícios ou como um simples passa-tempo, pretexto para o preenchimento da aula. Além disso, outro fator preocupante no que diz respeito ao trabalho com a leitura é a utilização do livro didático como único meio de acesso aos gêneros textuais.

Como sabemos, os gêneros textuais estão inseridos não só na sala de aula, mas em diversos seguimentos sociais e são essenciais para a comunicação humana do ponto de vista sócio-cultural, seja na forma oral ou na forma escrita. Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de tomá-los como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o aluno mantém contato direto com uma diversidade de produções textuais no convívio social.

No entanto, na maioria das vezes, podemos perceber que alguns gêneros são priorizados enquanto que outros são abordados de modo superficial ou simplesmente excluídos do contexto escolar. Alguns estudos já comprovaram que estes são muitas vezes excluídos dos livros didáticos ou então abordados de modo deficiente, devido ao fato de boa parte dos educadores, muitas vezes, não reconhecerem as contribuições que

estes gêneros podem apresentar ao processo de ensino-aprendizagem e concebê-lo apenas com o caráter lúdico, como um texto utilizado para o divertimento do leitor/público.

No entanto, o que entendemos é que a prática de leitura deve partir do professor, pois não há como exigir algo do aluno sem que o professor seja um leitor potencial e real interessado por livros, para conquistar leitores em formação, sendo o professor um também apaixonado pela leitura, como afirma Garcia (1988, p. 15). Assim, todo docente deve entender a leitura como prática que leva à compreensão, passando, evidentemente pelo prazer em realizar tal atividade para que o aluno abstraia o significado daquilo que lê.

Compreendemos que não há como não relacionar a leitura e a escrita, tendo em vista que o sujeito só poderá produzir algum gênero textual se tiver um contato efetivo com tal gênero. A esse respeito Antunes afirma:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, que uma atividade de interação entre sujeitos supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p.64).

Diante disso é que afirmamos que, para encontrarmos salas de aulas repletas de escritores, é necessário que tenhamos antes leitores, pois só a partir do contato com a leitura é que o aluno sentirá a necessidade de também expor suas opiniões.

É notório, que são objetivos da escola e das famílias em geral proporcionar aos jovens o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmos e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, auto motivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuos, o que passa pela formação de leitores competentes.

Como sabemos, várias gerações têm demonstrado não apenas o desinteresse pela leitura, mas também a incapacidade de fazê-la coerentemente, compreendendo um texto em profundidade, o que inegavelmente limita o indivíduo em suas possibilidades de acesso ao conhecimento culturalmente construído. Portanto, é tarefa urgente dos pais e da escola, em todos os níveis, buscar maneiras de estimular, mais do que a capacidade de ler, o prazer pela leitura. Apenas propiciando aos sujeitos leitores o prazer da leitura poderemos construir as competências necessárias para sua apreensão e produção. Pesquisas apontam para o reconhecimento de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra escrita implica na ampliação da possibilidade de

leitura do mundo. Assim, concluímos que o não desenvolvimento de bons leitores limita as possibilidades de leitura do mundo, da compreensão da realidade social e da intervenção do sujeito buscando a transformação da sociedade.

No intuito de desenvolver, principalmente nos jovens, o hábito e o prazer da leitura, devemos oferecer oportunidades de leituras variadas, com trabalhos em torno de gêneros textuais, realizados de maneira planejada de modo a contemplar uma sequência que oriente e sustente tais atividades.

Conforme uma pesquisa realizada em 2011, intitulada “O trabalho com o gênero notícia”, aplicada na Escola São Sebastião em Campina Grande, com alunos do 9º ano com faixa etária entre 12 e 15 anos, na qual tivemos como objetivo compartilhar os desafios, as dificuldades e os resultados – considerados, em sua maioria, satisfatórios – mostramos a importância de se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, que nos proporcionou o desenvolvimento da autonomia no processo da leitura, argumentação, bem como um envolvimento participativo no contexto social, por parte dos alunos. Para isso mostraremos um pouco de como se deu a realização do nosso trabalho.

Tendo como gênero textual a Notícia e abordando uma temática específica – *Drogas* -, elaboramos uma sequência didática que pudesse abranger o conhecimento discente, bem como vinculá-lo à sua realidade. Dessa forma, buscamos trabalhar com textos que estivessem, de certa forma, dentro de um contexto de experiências, que motivassem o aluno a querer discutir, questionar e, sobretudo, se inserir na materialidade textual, ou seja, torná-lo um leitor ativo capaz de construir sua própria opinião, seu próprio conceito acerca da temática previamente escolhida.

Ao procedermos com a esquematização de nosso trabalho, resolvemos estabelecer passos que pudessem nos servir de suporte para a execução da nossa prática na sala de aula. A saber:

Aula-expositivo-dialogada; Manuseio de jornais completos, no intuito de contextualizar o gênero trabalhado; Leitura de notícias, levando em consideração o horizonte de expectativas do aluno diante da temática em foco *Drogas*; Discussão compartilhada, buscando trazer elementos básicos, apresentados na notícia, que condigam com a opinião do aluno sobre este tema; Trabalho com a oralidade, a partir de relatos orais referentes às notícias divulgados em jornais, com o objetivo de ativar a participação oral dos alunos em sala, proporcionando uma maior interação com os

textos lidos, os colegas de sala e com o professor; Abordagem da estrutura/organização de uma Notícia, como forma de identificar aos alunos as características que este gênero possui. Produção de uma notícia, atentando para o suporte dado em aulas anteriores, além de oferecer a eles algumas propostas temáticas para a escrita do gênero; E por fim, o trabalho com a reescrita da notícia criada pelos alunos, tentando mostrar a eles a importância da macro e da microestrutura presentes no texto trabalhado. E por fim a publicação das notícias produzidas pelos alunos no mural da escola.

Neste sentido, mostraremos a seguir um pouco do trabalho que foi realizado com o gênero citado.

No que diz respeito às atividades de leitura realizadas durante a execução do trabalho, priorizamos textos que estavam próximos ao contexto social dos alunos, respeitando, sobretudo, o eixo temático pré-estabelecido – *As drogas* – que foi bem aceito pelos alunos desde o primeiro momento.

Deste modo, a fim de incentivar a leitura e subsidiar os alunos para a apropriação da temática em questão, utilizamos, também, textos jornalísticos, visto que tal gênero tem efetivado a comunicação entre os indivíduos de uma sociedade, consistindo, pois, em um gênero que denuncia e critica temáticas de relevância social, que dá vez e voz ao ser sociável. Neste período, trabalhamos, além da leitura, a argumentação oral, no intuito de aperfeiçoar a visão crítica dos educandos, além de proporcionar uma desinibição maior, e o melhor conhecimento da temática em questão. Ao trabalharmos com este gênero, buscamos desenvolver atividades de leitura e discussão/interpretação para a abordagem do gênero.

Vale ressaltar que a prática para estas atividades foi norteada por alguns momentos: leitura silenciosa e a leitura coletiva, seguida de discussões orais interpretativas, nas quais se abordava a compreensão e, concomitantemente, a apresentação das inferências dos alunos ao texto, bem como os posicionamentos destes acerca da temática, momento em que se atingia o ápice da discussão.

No que diz respeito a estas atividades, podemos afirmar que a receptividade por parte dos alunos foi um tanto quanto satisfatória, uma vez que o trabalho com gêneros textuais pode auxiliar o professor no trabalho com a leitura/interpretação/argumentação em sala de aula, além de despertar a atenção dos alunos, proporcionando, assim, um maior envolvimento e desenvoltura da turma. Vale ressaltar que no momento de discussão dos textos, pudemos perceber, também, uma quebra da resistência inicial,

com relação à prática de mais de uma leitura para o texto trabalhado, a partir do momento em que os próprios alunos perceberam a necessidade da realização dessa técnica para uma melhor apreensão dos textos.

No tocante à interação dos alunos na realização destas atividades e no momento das discussões orais interpretativas, nos surpreendemos com a participação ativa destes, haja vista que, há um consenso entre boa parte dos professores de que os alunos não interagem nas aulas, e por isso é rotulados de apáticos, fator que não foi comprovado durante a execução do nosso trabalho.

No entanto, é importante ressaltar que apesar de todo o empenho realizado, não podemos “cruzar os braços” e achar que o problema da educação foi resolvido pois, o processo de ensino-aprendizagem requer esforço contínuo por parte do educador que anseiam a formação de cidadãos críticos, ativos e transformadores da sua realidade social.

Diante da integração entre leitura e escrita, podemos afirmar que o ato de ler contribui no processo de capacitação e aperfeiçoamento da escritura. Conforme Vieira (2005), dados experimentais confirmam essa conjectura, pois demonstram que bons redatores lêem mais livros, revistas, jornais, entre outros. De acordo com a autora:

A habilidade de redigir envolve a habilidade de ler compreensivamente: a composição de um texto eficaz implica em sabermos, a cada ponto, como o leitor interpretará nossas palavras e qual sua expectativa sobre o que virá a seguir. Por outro lado, é na leitura que podemos aprender sobre a escrita. Nos textos autênticos, de variados estilos e formatos estão disponíveis todas as convenções de escrita (...) além de gênero e estilo (VIEIRA, 2005, p. 88).

Em vista disso, podemos observar que realmente existe uma relação entre leitura e escrita. Assim sendo, cabe ao professor trabalhar em sala de aula sob esta perspectiva, contribuindo para o desenvolvimento da competência dos alunos nestas práticas.

Segundo Bellenger (1978), para se formar leitores, é fundamental fazer com que se desperte o prazer pela leitura, como o próprio autor afirma:

Em que se baseia a leitura? No desejo. (...) Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, despertar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo

do ouvido (as palavras ressoam). (...) Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, um apelo, uma ocasião de amor sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (BELLENGER, 1978, p. 36).

Outro defensor dessa ideia é Garcia (1998, p. 15), ao afirmar que o professor deve ser um leitor potencial e real interessado por livros, aprendendo com os livros, pois, para se obter sucesso no propósito de conquistar leitores em formação é de suma importância que o educador, que se propõe a este trabalho, seja também apaixonado pela leitura.

Logo, oferecer um método prazeroso de leitura tornar-se-ia um meio favorável para o desenvolvimento e o despertar desta prática, pois, desse modo, os alunos conseguiriam mergulhar no texto em busca de seus sentidos.

Nesse sentido, todo educador deve entender a leitura como prática que leva à compreensão, pois quando o aluno não consegue abstrair o significado daquilo que lê, esta acaba se tornando uma atividade desprovida de sentido. Se ao realizar uma leitura o aluno buscar apenas a codificação do texto no intuito de responder uma atividade de interpretação (que está mais para a decodificação) ou preencher fichas de leitura para posteriores atividades avaliativas, o significado dessa prática se reduzirá a uma tarefa enfadonha e desestimulante.

Partindo do pressuposto de que toda leitura consiste na interação entre autor e leitor via texto, poderíamos ir além e dizer que a leitura passa a ser parte da interação verbal entre o aluno e o professor. É sobre isso que Antunes (2003, p.64) vem nos dizer:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES 2003, p.64).

Nesse sentido, o trabalho com a leitura em sala de aula deve se constituir num processo de construção de sentidos, situando o texto no conjunto das relações sociais, estando passível de vivenciar todas as sensações perpassadas pelo texto. Poderíamos dizer que o momento da leitura de um texto deve ser entendido como um diálogo entre leitor e autor, no qual o primeiro está ouvindo todas as confidências do segundo e conseguindo absorver todo o significado daquela leitura, interpretando não apenas o que

está escrito, mas também todas as informações contidas nas entrelinhas de um texto, pois, como diz Marcuschi (1996, p. 62), um texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão, isto é, a várias leituras possíveis, mas não infinitas.

Deste modo, Azeredo (2007, p. 15) afirma que o processo de ensino/aprendizagem da língua consiste em ensinar/aprender a lidar com os textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como são construídos e refletindo sobre esta construção.

A respeito do trabalho com a produção textual, podemos dizer que este se constituiu por muito tempo em uma atividade fechada, descontextualizada e desprovida de sentido. Segundo Antunes (2003):

No que se refere às *atividades em torno da escrita*, ainda se pode constatar: [...] a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...] uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”(ANTUNES, 2003, p. 25-26).

No que diz respeito à escrita, sabemos que os primeiros textos produzidos por um indivíduo possuem diversas possibilidades e formas de linguagem que buscam estabelecer uma determinada relação com o interlocutor. É neste momento de comunicação escrita que surgem as perguntas do tipo: para que se escreve? Os alunos, então, devem ser estimulados a produzir seus textos a fim de encontrarem respostas para indagações como esta e não escreverem pelo ato de simplesmente escrever, sem nenhum objetivo.

Ainda a respeito das atividades em torno da escrita, Reinaldo (2001, p. 18) defende que estas podem ser vistas sob duas perspectivas: o texto como produto e o texto como processo. Na primeira, o texto é compreendido como uma atividade macroestrutural, que se limita a análise estrutural, pois não considera importante o percurso de construção dos sentidos.

Na segunda perspectiva, o texto, além dos fatores de textualidade, refere-se também às contribuições cognitivas e sociocognitivas que explicam os fenômenos

ocorridos no momento da produção textual. Reinaldo (2001, p. 91) afirma que, paralelos ao ato de escrever, entram em ação dois tipos de fatores: “os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento de mundo, da língua e do texto)”. Destarte, a atividade de produção divide-se em três estágios: o planejamento, a escrita e a reescrita.

Ainda no intuito de entender o texto como processo, é de grande relevância considerar o que diz Antunes (2003):

produzir um texto 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 propriamente, até o momento da posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Podemos assim perceber que o ato de escrever deve ser entendido como um procedimento em que se faz necessário o respeito e cumprimento de cada uma das etapas supracitadas, para que o produto final seja um todo significativo, e não um mero emaranhado de frases desprovidas de sentido. Logo, esse modo de produção resultará numa escrita em que o aluno/produtor planejou previamente o que dizer e como dizer.

Desse modo, é diante de todo o exposto que partilhamos com as ideias de Koch e Elias (2009, p.10) ao afirmarem que “à luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos empenhados dialogicamente na produção de sentidos”. Pode-se então perceber que é no texto que os interlocutores materializam seu aprendizado, adquirido pelas práticas de leitura advindas tanto de seu convívio social, quanto de sua vivência escolar, e expressam seu posicionamento a respeito de questões relevantes.

O acesso a diferentes textos, apresentado dentro de uma sequência pré-elaborada, permitirá desenvolver tais capacidades, além de apresentar ao aluno elementos constitutivos do texto de maneira natural, tais como: vocabulário, estrutura, enredo, coerência interna, elenco de personagens e, além disso, levá-lo a perceber o uso social da escrita, elementos esses que serão fundamentais no processo do desenvolvimento do leitor e escritor proficiente. Isso porque, como afirma o PCN

(MEC/SEF, 1998, vol.3, p. 123), “É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura”. Paralelo ao trabalho da leitura deve ser desenvolvido a escrita/reescrita de textos.

Uma outra função da escola é formar cidadãos ativos e participativos no meio em que estão inseridos, e uma dos meios de se cumprir tal função é através da leitura, conforme foi apresentado no item anterior, e da escrita, pois é no desenvolvimento dessas práticas que são aperfeiçoadas nos educandos as capacidades de refletir, criticar e buscar soluções para questões que atingem o meio a que pertencem e, conseqüentemente, a capacidade de modificar a sua realidade.

Foi com base neste conhecimento e nas considerações de estudiosos da área que nos empenhamos em realizar um trabalho voltado não só para o desenvolvimento das atividades de leitura, mas também de produção escrita. Pois, acreditamos que o trabalho com a língua materna, consiste em ensinar e aprender a lidar com textos, e isto implica, lê-los, interpretá-los, compreendê-los e produzi-los, trabalho este que vai além das atividades de codificação e resolução de exercício de “copiação” que são geralmente propostas pelos livros didáticos.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita refletem na vida social dos educandos, deste modo o processo de ensino/aprendizagem da língua deve levar em consideração os usos sociais que os indivíduos fazem de tais habilidades. Conforme afirma (Marcuschi *apud* Pereira 2010, p. 174), “para a concretização de um trabalho efetivo com gêneros, é necessário que o aluno seja conduzido a participar mais ativamente das práticas de letramento da escola”. Diante de tal afirmação, percebemos a importância de se trabalhar com gêneros não para a vida escolar do aluno, mas também e principalmente para a sua vida pessoal e social, de modo que a maneira como se realiza tal procedimento apresentará reflexos na vida futura destes indivíduos.

Neste sentido, corroboramos com Pereira (2010, p. 181) ao afirmar que “a escrita deve ser vista como um processo, uma prática constituída de várias ações: planejamento, textualização, revisão e reescrita”. Assim, buscamos levar os alunos a compreender que o trabalho com a escrita é constituído por etapas e que está inteiramente relacionado à prática de leitura. Para isso, tentamos, através de nossas

atividades, mostrar que produzir um texto não significa simplesmente organizar algumas frases em uma folha de papel. Empenhamo-nos em levá-los a compreender que a atividade de produção de um texto tem início quando estamos planejando o quê, a quem, como e o porquê do que queremos dizer, ou seja, o início da produção textual se dá no momento do planejamento. Por conseguinte, o momento da escrita consiste na segunda etapa desta produção, esta é a fase em que as ideias anteriormente planejadas serão organizadas em forma de um texto.

Por conseguinte, temos as etapas de revisão e reescrita. É interessante ressaltar que quando falamos em revisão, não significa simplesmente apontar as falhas cometidas durante a elaboração do texto, ou como é erroneamente entendida ‘corrigir’ texto, como afirma Possenti (2008, p. 6); “revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o texto em aspectos que não estão “errados”.” O que implica dizer que nesta etapa o aluno irá observar a disposição das informações no texto, como o próprio nome sugere: revisar o seu texto, ou seja, refletir sobre o que foi mencionado, a forma como foram organizados os segmentos, enfim, podemos dizer que revisar o texto significa identificar quais as dificuldades de aprendizagem foram explicitadas e enfrentadas naquela produção.

Assim, a reescrita deve consistir na atividade de estimular o aluno a trabalhar a partir de suas próprias dificuldades. A reescrita é o momento em que o aluno irá aperfeiçoar o seu texto com base nas reflexões, discussões e orientações recebidas no momento da revisão. Desde modo, percebemos que os resultados obtidos na reescritura do texto serão reflexos do modo como se deu a revisão, portanto se as orientações para a escrita do texto forem vagas dificilmente o aluno apresentará uma versão melhor para o seu texto, isso implica dizer que não basta apenas solicitar a reescrita do texto, o professor deve oferecer ao aluno orientações suficientes para que ele seja capaz de partindo da reflexão sobre o seu texto melhorar aqueles aspectos que necessitam ser melhorados.

No que diz respeito à realização do trabalho com a produção textual do gênero notícia, mostraremos um pouco de como se deu a execução da escrita. Nosso objetivo para este trabalho era que os alunos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas ministradas e assim, verificar o nível de absorção dos mesmos a respeito dos conteúdos. Este processo de produção consistiu em quatro momentos, a saber:

planejamento, escrita, revisão e reescrita, assim como postulam os estudos mais recentes a respeito do ensino de produção do texto escrito.

Assim, após termos proporcionado todos os subsídios necessários para a produção da notícia, sugerimos a proposta para que assim os produzissem seus textos. Concluída a produção, realizamos atividades de revisão dos textos produzidos, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de avaliar tanto os próprios textos como os textos dos colegas, e assim, registrar os problemas identificados e apresentar sugestões que ajudassem o colega no momento da reescritura. Nesse momento, os alunos se revelaram extremamente envolvidos, uma vez que, para eles, analisar o texto do colega era uma grande responsabilidade. Nosso objetivo para esse momento era desenvolver a capacidade de avaliação e auto-crítica dos alunos no que diz respeito aos textos produzidos.

Em seguida, os alunos analisaram seus próprios textos, levando em consideração um quadro avaliativo proposto por nós, professoras, e por fim, realizamos uma terceira revisão destes textos, apontando algumas inadequações existentes nos textos dos discentes. No quarto momento, com a finalidade de incentivar e alertar os alunos para a importância da reescritura de textos, os educandos reescreveram seus textos levando em consideração alguns comentários feitos pelos colegas e professores, possibilitando a concretização das habilidades adquiridas durante a execução do projeto. Após a primeira reescrita dos alunos, realizamos uma nova revisão e solicitamos uma segunda reescritura dos textos. Ao término de todo esse processo de produção, as versões finais dos textos produzidos foram publicadas no mural da escola.

Dessa forma, trabalhar com os mais diversos gêneros textuais com seus elementos composicionais, estrutura e marcas linguísticas, requer muitas leituras, estudos árduos e muita disponibilidade por parte do professor de Língua Portuguesa, para que possa orientar os alunos a perceberem esses elementos nos artigos que lêem e aprenderem a fazer o uso adequado ao produzirem seus próprios textos.

Destarte, consideramos que as práticas de letramento adotadas foram capazes de atingir, satisfatoriamente, os objetivos almejados, comprovando que a realização intensa de leituras e escrita acerca de uma temática resulta no desenvolvimento da criticidade, bem como que o trabalho com textos argumentativos favorece o aperfeiçoamento da capacidade argumentativa dos educandos, seja oral e/ou escrita.

Portanto, durante a realização deste trabalho, foi possível perceber que o conhecimento que adquirimos com essa experiência foi bastante gratificante, evoluímos

bastante a partir do momento que começamos a aprender com os alunos, com suas histórias diversas, que nos deixa um aprendizado bastante significativo. E isso comprova que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas na direção professor-aluno, mas também na direção oposta aluno-professor e aluno-aluno.

Destacamos, pois, o avanço dado no que diz respeito às aulas de língua materna, que antes eram pautadas apenas em regras gramaticais e “receitas” pré-estabelecidas e, hoje, já fazem uso de uma interação estabelecida por meio de textos que circulam e que condizem com a realidade em que vivemos.

Concluimos que, com a presença do gênero textual notícia em sala de aula nos foi possível atingir, satisfatoriamente, os objetivos almejados, comprovando que a realização intensa de leituras e escrita acerca de uma temática resulta no desenvolvimento da criticidade, bem como que o trabalho com gêneros textuais favorece o aperfeiçoamento da capacidade argumentativa dos educandos, seja oral e/ou escrita.

Atentamos, ainda, para o porquê do uso de diversos gêneros textuais em sala de aula: por dar prioridade a fatos sociais, a temas polêmicos e atuais, que ocorrem em nossa sociedade e que é constantemente (re) produzido, neste caso, o jornal constitui excelente material didático para o ensino de leitura e produção de texto, uma vez que oportuniza aos alunos a possibilidade de discordar, questionar, debater e (re)formular através da produção de uma notícia, as informações contidas neste suporte.

Dessa maneira, podemos afirmar, portanto, que mesmo reconhecendo a validade das aulas de português até então vistas nas escolas, acreditamos que essas devam, mais do que nunca, dar espaço ao uso de gêneros textuais de forma geral, por seu amplo uso nas interações diárias e por serem eles extremamente necessários aos alunos no decorrer de toda sua escolaridade. Sendo assim, a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de proporcionar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes oportunidade de se desenvolverem como cidadãos de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão mais, práticas escolarizadas, com um único leitor possível, o professor, mas serão trabalhadas em um contexto sócio-histórico e cultural.

Diante do exposto, podemos evidenciar a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula é capaz de promover uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, desde que professor e aluno estejam dispostos a essa transformação, o

que irá contribuir não só na perspectiva educacional, mas também no desenvolvimento destes no meio em que estão inseridos. Evidenciamos, assim, a importância de trabalhar com os mais diversos gêneros textuais tendo em vista suas contribuições para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de leitura, compreensão, reflexão crítica e interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos comprovar a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula é capaz de promover uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, desde que professor e aluno estejam dispostos a essa transformação, o que irá contribuir não só na perspectiva educacional, mas também no desenvolvimento destes no meio em que estão inseridos. Evidenciamos, assim, a importância de trabalhar com o maior número de gêneros textuais tendo em vista suas contribuições para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de leitura, escrita, compreensão, reflexão crítica e interação.

O trabalho ora desenvolvido possibilitou a percepção ainda mais aguçada da relevância em se trabalhar com o maior número de gêneros textuais em sala de aula, haja vista o papel social da linguagem.

No tocante à forma de condução do nosso trabalho, consideramos que as práticas de letramento adotadas foram capazes de atingir, satisfatoriamente, os objetivos almejados, comprovando que a realização intensa de tal prática resulta no desenvolvimento do espírito de cidadania e criticidade dos educandos, oportunizando-os tornarem-se mais conscientes de si e do mundo e, por conseguinte, melhor preparados para agir no contexto em que vivem.

Assim, chegamos até aqui com a certeza de que, apesar do progresso até então conquistado, não podemos criar a falsa ideia de que o trabalho foi concluído e que não há mais nada a ser feito no intuito de aprimorá-lo, pois, como se sabe, o processo de ensino-aprendizagem requer esforço contínuo por parte do educador que almeja a formação de cidadãos críticos, ativos e transformadores da sua realidade social.

Por fim, podemos afirmar a eficácia de o professor adotar novas metodologias de ensino, principalmente no que se refere ao trabalho com gêneros textuais. Neste sentido, convém ressaltar a importância dos professores vivenciarem ao longo de sua carreira

profissional, situações de ensino-aprendizagem distintas, que os permitam experimentar diferentes procedimentos didático-metodológicos, que possam ser levados a sala de aula, contribuindo, portanto, para um ensino mais produtivo e eficaz de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: Maria Aparecida Lino Pauliukonis, Sigrid Garvazzi (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.p.30-42.

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino/ Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BELLENGER, L. *Os métodos de leitura*. R.J: Zahar Editores, 1978. Trad de Dora Flakaman

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. In: *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.p. 83-90.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COSTA, Ausenda. Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental. In: *Revista Interamericana de Educación*. n. 46/5. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2233Costa.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2014 às 14:52.

GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1º grau: por outra leitura*. São Paulo: Edição Loyola, 1998.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 13. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
_____. *Concepções de Linguagem e Ensino de Português*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

MARSCUSCHI, Luiz A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Bezerra, Maria Auxiliadora; Dionísio; Ângela; Machado, Anna R. (orgs) *Gêneros textuais e ensino*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Exercício e compreensão ou cópiação dos manuais do ensino de língua*. UFPE, Recife 1996.

_____. *Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

MELLO, R. (org). *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: Desafios para alunos e professores. In: ____ (org.) *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 172- 195.

_____. *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. 2000. p.153-181.

GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1º grau: por outra leitura*. São Paulo: Edição Loyola, 1988.

POSSENTI, S. *Reescrita de textos: sugestões de trabalho*. São Paulo: Editora: Rever, 2008. Disponível em:

HTTP://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/62Reescrita_de_texto.pdf Acesso em: 05/02/2014

REINALDO, M^a Augusta G. de Macedo. A orientação para a Produção de Texto. In: *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Ângela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.87-100.

SCHNEUWLY, Bernard Gennes e types de discours: considerationspsychologiques ET ontogenetiques. In: REUTER (ed) Actesducolloque de l' Université Charles de Gaulle III. LesInteracionsLecture – ecriture. Neuchâtel: Peter Lang, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)