



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

ANAJARA REINALDO DE SOUSA

**PRÁTICAS PRODUTIVAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: CAMINHOS
A PERCORRER**

Cajazeiras-PB

2016

ANAJARA REINALDO DE SOUSA

**PRÁTICAS PRODUTIVAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: CAMINHOS
A PERCORRER**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rose Maria Leite de Oliveira

Cajazeiras-PB

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S729p Sousa, Anajara Reinaldo de
Práticas produtivas de produção textual na escola: caminhos a
percorrer / Anajara Reinaldo de Sousa. - Cajazeiras, 2016.
41f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Monografia (Licenciatura em Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2016.

1. Língua materna - ensino. 2. Produção textual. 3. Gênero textual. 4.
Ensino - língua e linguagem. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II.
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'242

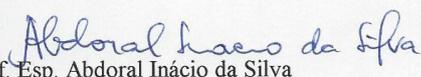
Título do Trabalho: **Práticas produtivas de produção textual na escola: caminhos a percorrer.**

Aluna: **Anajara Reinaldo de Sousa**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 30 / 05 / 16 como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Letras, com a Média Final 9,6 pela seguinte Banca:

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira
Orientadora


Profa. Ms. Tathiane Pereira Mendes
Examinadora


Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva
Examinador

Cajazeiras – PB

2016

A Deus, por ser o Pai que, todos os dias, fortalece a minha coragem e reforça a minha esperança diante dos obstáculos da vida. A minha mãe, que é o meu porto seguro de todos os momentos. E a todos os meus amigos e familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido a graça de concretizar o sonho de cursar um Ensino Superior, e de poder concluí-lo.

Agradeço também a esta instituição de ensino (UFCG), especialmente aos docentes do curso de Letras, pelo excelente trabalho de ensino que formam sujeitos críticos e pensantes.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra Rose Leite, pela paciência com que conduziu todo o trabalho de pesquisa, assim como pelas dicas sugeridas, pelas correções realizadas. Sempre me instigando a fazer o melhor em minha produção.

Obrigada à minha mãe, Francisca Reinaldo, por sempre ter me incentivado a ir em frente com o curso de Letras, através de suas palavras encorajadoras.

Obrigada a minha vovó, Maria Feitosa, que, apesar de estar no céu, certamente acompanhou-me nessa trajetória estudantil. De modo que sempre pude contar com o apoio dela, principalmente nas motivadoras e alegres lembranças que pude ter de sua pessoa.

Obrigada também a minha tia Analha, outra pessoa importante nesta fase de minha vida universitária. Seus conselhos e sua força sempre foram muito úteis nessa difícil jornada acadêmica.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares, sem distinção, que participaram da minha formação e do meu crescimento enquanto estudante.

RESUMO

O presente trabalho de Monografia apresenta reflexões a respeito do ensino de Língua Materna e aborda discussões referentes às práticas de escrita utilizadas pelo professor na sala de aula. Assim, os objetivos pretendidos são: discutir sobre a importância da escrita para a formação do aluno de ensino fundamental; debater sobre o uso de gêneros textuais nas práticas docentes e, por último, propor práticas produtivas de ensino da escrita em uma perspectiva sociointeracionista. O trabalho apresenta conceitos a respeito da visão de língua e linguagem, e questiona o modo como a produção textual é realizada nas aulas de língua portuguesa, levando em conta as dificuldades que o profissional enfrenta ao lidar com os gêneros textuais, pois, apesar de seus estudos não serem recentes, as suas inserções nas práticas docentes ainda são escassas. É sugerida, ainda, uma *Sequência Didática* enquanto proposta metodológica que consiste em trabalhar os gêneros textuais de forma sistemática. Para a execução das reflexões apresentadas, foi feito um levantamento bibliográfico utilizando-se dos pressupostos de Travaglia (2008), que discute as concepções de língua e linguagem, e como a visão destas podem influenciar o ensino de língua materna; Higounet (2003), autor que apresenta debate sobre as primeiras formas de escrita da humanidade; Koch e Elias (2008), autoras que refletem sobre a escrita numa perspectiva interativa; Antunes (2003), que apresenta novas formas de trabalhar a escrita na sala de aula; Bazerman (2011), que traz alguns conceitos a respeito dos gêneros textuais; Marcuschi (2008) autor que também discute conceitos sobre os gêneros e os tipos textuais, além de propor formas de sua inserção na sala de aula. A partir desse embasamento teórico torna-se possível ter um olhar mais amplo sobre a língua, saber o quanto é importante conhecer os vários conceitos que permeiam o seu estudo, e com isso, tentar aplicar os conhecimentos adquiridos com as teorias nas práticas de ensino na sala de aula.

Palavras-chave: Língua escrita. Ensino. Gêneros textuais. Sequência didática.

ABSTRACT

This monograph presents reflections about the mother tongue teaching, and relates discussions about the writing practices used by the teacher in the classroom. Therefore, the intended objectives are to discuss the importance of writing for the training of elementary school students; to discuss the use of textual genres in teaching practices and, finally, to propose productive practices of writing teaching by sociointeractionist perspective. The work presents concepts about the vision of language and system language, and questions how the textual production is practiced in the Portuguese language classes, considering the difficulties that the teachers face when they use the textual genres, because although the studies of genres are not recent, their inclusion in teaching practices are still short. It is suggested also a Didactic Sequence as a methodological proposal to work the genres systematically. For the accomplishment of the presented reflections, it was made a bibliographic research, using the Travaglia's presuppositions (2008), who discusses the language and tongue conceptions, and how their vision can influence the mother tongue teaching. We used also the presuppositions of writes like: Higounet (2003), author who demonstrates discussions about the first humanity writing forms; Koch and Elijah's assumptions (2008), authors that reflect about writing, in an interactive perspective; Antunes (2003), who presents new ways to work the writing in the classroom; Bazerman (2011), who describes some concepts about the textual genres; Marcuschi (2008), who also discusses concepts of genres and textual types, and proposes ways of their integration in the classroom. From this theoretical basis, it is possible to have a better opinion about the language, to understand how knowing is important the various concepts that permeate its study, and, consequently, the people can try to apply the acquired knowledge with the teaching theories and practices in classroom.

Keywords: Written language. Teaching. Textual genres. Didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 LÍNGUA, LINGUAGEM E ESCRITA COMO PRÁTICAS INTERATIVAS.....	10
1.2 O LUGAR DA ESCRITA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E NA SALA DE AULA	14
1.2.1 O surgimento da escrita e o seu processo interativo	14
1.2.2 Práticas de escrita na sala de aula	19
1.3 INSERÇÃO DA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA	22
1.3.1 Primeiras motivações para o estudo dos gêneros	22
1.3.2 Concepções de Tipo e Gênero textual.....	23
1.3.3 O ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na sala de aula	27
CAPÍTULO 2: O TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA	29
2.1 Considerações em torno das Sequências Didáticas	29
2.2 Proposta de <i>Sequência Didática</i> para o trabalho produtivo com a escrita no 6º Ano do Ensino Fundamental	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

É sabido que, ainda hoje, o ensino de língua materna na escola tem uma tendência a valorizar e dar mais prioridade ao estudo da gramática normativa. Essas questões podem ser observadas em casa, nas atividades escolares que as crianças ou os adolescentes trazem da escola, ou até folheando um livro didático, em que são encontradas facilmente algumas sugestões de exercícios que o professor pode utilizar. Areladas a essa forma de ensino, as atividades de produção textual também entram nesse contexto, pois os alunos podem até ser levados a escrever seus textos, mas, na maioria das vezes, essa prática não tem o devido espaço na escola, nem na sala de aula. Basta observar que muitos alunos só escrevem quando são solicitados pelo professor a realizar uma determinada tarefa na sala de aula, de modo que, dificilmente, escrevem em outras ocasiões.

A partir desse cenário, percebe-se que é necessário refletir sobre a formação do aluno, se essa formação deve mesmo estar focada somente no estudo da norma culta da língua. Também é preciso pensar acerca da prática da escrita na sala de aula, pois a produção textual precisa ganhar mais espaço dentro do ensino de língua materna para que os alunos consigam escrever além do universo escolar. Ou seja, para que eles utilizem a escrita mais vezes para que consigam se beneficiar perante as suas práticas sociais.

Sendo assim, o presente trabalho buscou realizar uma discussão a respeito do ensino de língua materna na sala de aula, com ênfase nas aulas de produção textual, ressaltando a importância de fornecer instrumentos de ensino que possam auxiliar o professor na mediação do processo da escrita. Entendemos, pois, que não basta somente fazer críticas a respeito do ensino de língua portuguesa, é preciso refletir sobre as novas concepções em torno desta, além de ser necessário apresentar propostas que auxiliem o trabalho do professor.

Assim, como objetivo específico deste trabalho, apresentaremos propostas condizentes com um ensino de língua produtivo. Para alcançar esse objetivo, foram necessárias algumas reflexões sobre outros temas, tais como: discutir sobre a importância da escrita para a formação do aluno; debater o uso de gêneros textuais nas práticas docentes, e propor práticas produtivas de ensino em uma perspectiva sociointerativa.

O aporte teórico de tal investigação se sustenta em várias discussões. As primeiras discussões realizadas são sobre a língua e a linguagem, bem como os tipos de ensino, todos descritos na obra de Travaglia (2008). Vale ressaltar que este autor enfatiza a visão interacionista nas práticas de linguagem e nas de ensino. Assim como ele, as autoras Koch e

Elias (2008) também ressaltam a perspectiva interacionista, mais precisamente voltada para a prática da escrita. Ainda na produção textual, Antunes (2003) traz as etapas que o professor pode seguir juntamente com o aluno na confecção de um texto. Além da ênfase nos processos metodológicos do trabalho com a escrita, também foi realizado um apanhado geral a respeito das primeiras formas de escrita, a partir de Higounet (2003). Quanto ao debate sobre os gêneros textuais, outro tema presente no trabalho, foram apresentados as vertentes de vários autores, entre eles estão as autoras Zavam e Araújo (2008), que trazem informações sobre as primeiras formas de estudo nas quais as considerações dos gêneros textuais eram estabelecidas. Já em Marcuschi (2008) é discutida a definição dos tipos textuais e dos gêneros textuais, e de como esse último pode ser utilizado pelos docentes, em razão de sua proximidade com os textos que os alunos realmente lidam em seu cotidiano. Outro autor que fala dos gêneros textuais é Bazerman (2011), destacando sempre a presença dos gêneros na sociedade. Ainda neste assunto, Rodrigues (2008) sugere formas ideias para os gêneros textuais serem explorados na sala de aula. Além do embasamento pelos livros desses respectivos autores, para a concretização deste trabalho, também foi utilizado, como material de leitura, artigos científicos, resumos e reportagens que trazem abordagens em torno do assunto em questão.

Por último, apresentamos a sugestão de uma atividade para o professor: as *Sequências didáticas*. Proposta desenvolvida pelo grupo de Genebra, na qual o gênero em questão é a *carta do leitor*, com o intuito de possibilitar uma prática produtiva e significativa através da escrita em sala de aula.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 LÍNGUA, LINGUAGEM E ESCRITA COMO PRÁTICAS INTERATIVAS

O ensino de língua portuguesa pode variar dependendo do ponto de vista que o professor adota sobre o conceito de língua e linguagem, e isso acaba refletindo também nas concepções de escrita e nas práticas educacionais realizadas na sala de aula, pois, de forma consciente ou não, toda proposta de atividade carrega um objetivo que o professor pretende alcançar, certamente, motivado por alguma teoria. Agregado a isso está a possibilidade de ocorrer falhas em torno da proposta pretendida pelo docente, ou seja, os resultados esperados podem não ser alcançados, ou uma metodologia pode não estar servindo para uma determinada sala de aula, enfim, são inúmeras as possibilidades. Assim, torna-se necessário que o professor tenha uma visão ampla a respeito dos seus conceitos sobre a língua materna, para que consiga moldar a sua prática de acordo com as necessidades do aluno, principalmente na relação da língua com a escrita.

Quanto ao modo como o professor pode conceber língua e linguagem, Travaglia (2008) destaca três importantes concepções: na primeira concepção, a linguagem é classificada como uma expressão do pensamento; na segunda definição, a linguagem é vista como um instrumento de comunicação; na última, a linguagem é classificada como um processo de interação.

Quanto à primeira visão de linguagem, Travaglia (*op. cit.*, p. 21) diz que: “para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente sendo sua exteriorização apenas uma tradução [...]”. A visão explicitada reduz consideravelmente a amplitude da linguagem, pois esta fica sendo construída apenas no interior mental. As circunstâncias exteriores, por exemplo, a outra pessoa com quem é estabelecido o diálogo; a situação envolvida e o meio social não são consideradas no momento da linguagem. Assim, o professor, ao ter essa ótica, faz com que suas aulas de português também sigam essa linha. A respeito das aulas de produção textual, a escrita será caracterizada como uma simples reprodução do aluno, sem levar em conta o outro. Portanto, o processo de interação entre escritor e leitor não será efetivado.

Em relação à segunda concepção, Travaglia (*op. cit.*, p. 22) informa que “nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se

combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor [...]”. Nesta concepção, a linguagem é classificada como um código, o qual os falantes precisam ter conhecimento para conseguirem estabelecer uma comunicação. Com essa visão, vários aspectos da linguagem são desprezados, tais como: o contexto da situação; o momento do diálogo; e da comunicação realizada pelos falantes. Trazendo essa visão para a prática de escrita, esta passa a ser apenas uma transposição de códigos, e o contexto de produção é descartado.

A terceira concepção de linguagem, é definida por Travaglia (*op. cit.*, p.23) da seguinte forma: “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente, traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem; mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/ leitor) [...]”. Nesta visão de linguagem, percebe-se que o falante exerce um papel ativo, ao contrário das concepções anteriormente descritas. Nesta parte, o falante tem um propósito comunicativo, utiliza de suas intenções; leva em conta o contexto; o outro é pensado para que a comunicação seja efetivada. Nesse ponto de vista, os falantes estão verdadeiramente em interação, o diálogo é estabelecido. A prática da escrita, sob essa ótica, certamente será mais produtiva, pois quando o aluno for construir seu texto, ele vai pensar em todos os aspectos envolvidos neste processo. O aluno vai pensar na sua produção, no contexto social, nos conhecimentos que o seu destinatário possui e o gênero textual pertinente a situação. A escrita também terá um caráter de processo, em que o produtor precisará revisar seu texto, modificá-lo se for necessário, sempre pensando no seu leitor.

Além da visão de linguagem influenciar nas práticas adotadas pelo professor na sala de aula, a noção de língua também pode contribuir com os métodos utilizados por ele. Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974 apud TRAVAGLIA, 2008, p. 38) existem três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Estes tipos se correlacionam às concepções de linguagem acima apresentadas.

O primeiro tipo, o prescritivo, pode ser definido como um ensino que exclui as variedades linguísticas utilizadas pelo o usuário da língua. Cabe ao aluno apenas adquirir e aprender os conhecimentos da norma padrão. Dessa forma, os conhecimentos de mundo sobre a língua, que o aluno já tem, não são válidos, nem estudados na escola. Com isso, o ensino de língua fica restrito apenas às normas gramaticais, acontecendo o mesmo com a atividade de escrita, pois no momento da produção textual do aluno, o professor observará somente os aspectos gramaticais. Além do fato de que o aluno poderá ter o conhecimento somente da norma padrão da língua, sendo esta, utilizada para as situações mais formais da escrita.

Assim, as outras manifestações linguísticas são rotuladas como “erradas” e, por vezes, são ridicularizadas por pessoas que não têm o devido conhecimento da riqueza que se faz presente na língua e na linguagem.

Quanto ao ensino descritivo, segundo os referidos autores, procura-se mostrar o funcionamento da língua e da linguagem, demonstrando que as variedades linguísticas, não são desprezadas e que os fenômenos ocorridos na língua também são estudados. Neste ensino, o objetivo principal é estudar os fenômenos ocorridos na língua, e não ditar regras para que os falantes se apropriem dela. Ao relacionarmos esse tipo de ensino à escrita, percebemos que, através dele, o aluno tem a oportunidade de conhecer as várias vertentes da língua, como por exemplo, a vertente histórica. Portanto, é necessário que o aluno tenha um vasto conhecimento das variedades da língua para que consiga usá-las nas diversas situações cotidianas.

O último tipo de ensino, o produtivo, busca, basicamente, ampliar o conhecimento do aluno a respeito da língua, de forma a conhecê-la profundamente, e levando em conta o que o aluno já sabe sobre ela (a língua), uma vez que esse tipo de ensino não despreza os conhecimentos prévios adquiridos pelos discentes. O objetivo desse ensino é possibilitar ao aluno a capacidade de ele conseguir lidar com as diversas situações que envolvem o uso da língua no ambiente social. Essa capacidade também deve ser aplicada ao uso da escrita, ou seja, nas atividades que implicam essa modalidade.

Com esses conceitos apresentados, percebe-se que a noção de língua e linguagem parte desde um estudo direcionado inteiramente às regras gramaticais, até chegar em uma concepção que privilegie o contexto de produção, as condições de uso da linguagem, ou seja, a interação. Aplicando essas noções de estudo para a escrita, torna-se possível verificar que quando o contexto de produção é privilegiado, a língua não é estudada de forma isolada, isto é, ela passa a ser estudada através do texto, que é o modo como a língua é manifestada e concretizada. A respeito desse assunto, Antunes (2003, p. 41) salienta o seguinte:

Se a língua em função apenas ocorre sob a forma da textualidade – e esta é uma segunda evidência que quero lembrar aqui – é natural admitir também que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, a sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser, como se disse acima, produtivo e relevante.

Com a afirmação da autora, é possível concluir que a função da língua é exercida no texto; só assim pode haver o processo de comunicação entre falantes. Além desta

característica típica da língua, ainda é destacado que o estudo das características dos textos seria mais interessante para o ensino, pois o texto é tão interativo quanto a língua e a linguagem. Do mesmo modo, essa característica da interação também está presente nos pressupostos de Travaglia (2008), tanto na visão de língua e linguagem quanto nos tipos de ensino.

Fazendo um breve levantamento das vantagens das concepções de linguagem e tipos de ensino da escrita pode-se concluir que o processo interativo é mais pertinente, pois a linguagem nessa perspectiva fica definida como um processo que envolve diálogo entre falantes, não constituindo apenas um ato isolado. Com o conceito de ensino produtivo, o professor poderá trabalhar na sala de aula as regras gramaticais com os alunos e as variedades linguísticas, pois esse ensino contempla as duas vertentes da língua (norma culta, variedades da língua). Assim, o aluno precisa perceber que existem variedades na língua, e a norma culta é uma das possíveis formas utilizadas pelos falantes, geralmente empregadas em situações mais formais. Nas situações mais informais, o falante poderá utilizar o modo coloquial da língua. Essas situações aplicam-se também à prática da escrita, pois dependendo da pessoa a quem se destina a mensagem, a escrita pode variar no grau de formalidade. Portanto, é preciso que o aluno tenha conhecimento dos conceitos apresentados, pois o ensino restrito apenas a gramática normativa, muito comum nas escolas, não tem apresentado grande sucesso no desenvolvimento dos alunos na escrita. No próximo capítulo a questão da escrita será abordada com mais detalhes, primeiramente tratando de como iniciou a sua importância na humanidade.

1.2 O LUGAR DA ESCRITA NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E NA SALA DE AULA

1.2.1O surgimento da escrita e o seu processo interativo

A escrita é uma das formas linguísticas que contribuíram significativamente para o avanço da sociedade, bem como para a formação do indivíduo. Antes dessa modalidade, as primeiras civilizações comunicavam-se, principalmente, por meio da oralidade. Assim, nos primórdios das civilizações, os ensinamentos, a cultura local, os valores de um povo eram transmitidos de geração em geração através do recurso oral.

Segundo Higounet (2003), as primeiras formas de escrita, que se tem conhecimento, foram denominadas de “escrita cuneiforme”, desenvolvida pelos povos da Mesopotâmia. Os povos sumérios utilizavam placas de argila para escrever; quando os registros fossem permanentes, eles passavam a colocar as placas em um tipo de forno, de forma que as informações se tornavam concretas, podendo ser posteriormente consultadas. A escrita desses povos era utilizada principalmente para manter a organização do comércio. Neste mesmo contexto de avanço no sistema de escrita, os povos do Egito também desenvolveram a sua forma de registro textual: chamada de “escrita hieroglífica”. Através desse sistema, os egípcios descreviam as histórias dos faraós, registravam figuras de animais, de alimentos, do clima, entre outros acontecimentos.

Com o início da utilização da escrita na civilização do Ocidente, as sociedades evoluíram consideravelmente. As atividades sociais e o conhecimento se intensificaram e as ideias dos diferentes grupos sociais passaram a ser registradas, servindo de fonte de pesquisa para outras civilizações, inclusive de outras épocas. A escrita tem essa capacidade de tornar a linguagem um ato permanente. E esta peculiaridade acabou tornando a escrita uma atividade de grande relevância para as práticas sociais. Porém, a escrita não pode ser definida apenas como uma forma de registro que é realizada em um papel ou em outros objetos de natureza diversa. Trazendo um conceito mais amplo a respeito da escrita, Higounet (2003, p. 10) informa que:

[...] a escrita é não apenas um procedimento de fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base da nossa civilização. [...]

Portanto, a escrita materializa a palavra, e através desse procedimento é possível que se tenha o contato com vários textos que estão além do seu tempo. E essa possibilidade de acesso as diferentes culturas, em sentido de crenças, costumes, evolução de uma comunidade em termos de conhecimento, enfim, de toda uma história possível de ser acessada, de se ter contato a partir de registros escritos diversos, torna a escrita ainda mais importante, uma vez que ela tem uma relação direta com o indivíduo. A escrita é uma habilidade que dá poder ao indivíduo, de modo que este pode até mesmo influenciar outros pensamentos por meio dessa prática textual, pode também contribuir com a sociedade por meio de novas ideias. Através da escrita de autores com obras de cunho filosófico, literário, sociológico e científico em geral, tornou-se possível influenciar a forma de pensar da humanidade. Escritores como Platão, Shakespeare e Karl Marx, por exemplo, inspiraram pensamentos novos, questionamentos a respeito da sociedade, entre outras questões relevantes. (BAZERMAN, 2001).

A partir disso, é cabível inferir o quanto a escrita é uma forma de comunicação poderosa, pois é útil na realização de obras textuais e de gêneros utilizados para as práticas do dia a dia. Portanto, são inúmeras as possibilidades de utilização da escrita. Esta atividade é onipresente nas diversas experiências das pessoas, seja nas atividades do lar, no ambiente de trabalho, no meio educacional (escolas, universidades), na rua por meio dos vários gêneros escritos com os quais as pessoas se deparam diariamente.

Enfim, a escrita possibilita a construção da história da humanidade, das vivências das pessoas, organiza as atividades sociais. Por isso, o estudo da escrita é muito relevante e deve ser focado, principalmente, nas escolas, pois estas instituições devem contribuir para a formação do cidadão, fazendo-o consciente de sua relevância em atuar na sociedade.

Levando em conta que a sociedade tem uma forte influência e ao mesmo tempo uma necessidade da escrita nas atividades do dia a dia, o desenvolvimento da sua habilidade torna-se cada vez mais importante no meio social. No entanto, algumas pessoas não sabem lidar satisfatoriamente com essa modalidade, outras evitam escrever. Inclusive na escola acontece essa rejeição. Tudo isso gera problemas para os alunos, porque a escola deveria ser o espaço para a aprendizagem. Nela está o primeiro passo para que os alunos desenvolvam a habilidade de escrever. Porém, alguns saem da escola com certas dificuldades de produzir textos escritos, inclusive textos de pouca complexidade.

É certo que a atividade de escrever constitui uma prática complexa, uma vez que existem vários caminhos a serem seguidos para que as pessoas consigam escrever bem. Mas, quando se fala em escrever “bem”, surgem a partir disso diversas indagações. Assim, há de se refletir adequadamente sobre essa afirmação. Uma vez que muitas são as perspectivas quando

o assunto é escrever ou produzir textos. De modo é interessante, para o professor, conhecer essas vertentes, porque são inúmeros os preceitos que giram em torno do que seria ter domínio com a habilidade de escrita.

Nas escolas, nas salas de aulas, por exemplo, é comum os alunos pensarem que, para se saírem bem nas suas redações, precisam ser bons em gramática. Existe ainda a visão de que a gramática é suficiente para suprir as necessidades do aluno quando o assunto é a produção de texto. Esse conhecimento é importante, mas não é o único que deve ser desenvolvido pelo aluno. A partir desse cenário, a escrita perde o papel de formar um sujeito capaz de atuar na sociedade, pois a sua prática está voltada apenas para aprendizagem de um sistema de regras. Ainda nesse contexto de escrita, Segundo Koch e Elias (2011, p.33) “[...] encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras”. Com este olhar, a produção textual acaba sendo definida como um produto e o leitor não é considerado adequadamente no contexto de produção. Cabe a este (o leitor) decodificar as informações explicitadas, não podendo fazer nenhuma inferência a respeito do texto. Seus conhecimentos prévios, que podem interferir na compreensão do texto, são deixados de lado. Com isso, a leitura, por parte do leitor, acaba sendo direcionada para um único sentido, para uma única lógica: a do escritor.

A escrita correlacionada, ainda, com a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, de acordo com Koch e Elias (*ibid.*), implica em um sujeito que é visto como: “[...] um ego que constrói uma representação mental, ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que esta seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada”. Nesta visão, o leitor é levado a entender apenas o que está escrito. Todavia, novamente, os conhecimentos que o leitor carrega em sua bagagem não são levados em conta. As visões explicitadas reduzem bastante os fatores que influenciam a produção de um texto.

No entanto, existe um conceito na qual a escrita é direcionada pelo viés interacional, à luz da concepção de linguagem enquanto processo de interação. Neste caso, o texto é visto como uma “produção textual” e sua confecção necessita de vários conhecimentos, além dos gramaticais, sem mencionar que o leitor é considerado e o texto deve passar por várias revisões, ou seja, o texto não é mais classificado como um produto final. Koch e Elias (*op. cit.*, p. 34) enfatizam a dessemelhança deste conceito em relação aos outros:

Essa é a diferença em relação às concepções anteriormente descritas, visto que a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim em relação à interação escritor-leitor levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem,

contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Assim, com esse ponto de vista, é possível perceber que o contexto de produção do conceito de texto amplia-se. De modo que a pessoa que produz o texto precisa utilizar várias estratégias para a execução de sua tarefa. Dentre elas, pode-se destacar que é relevante o escritor saber o que vai escrever, isto é, não escrever aleatoriamente, ter em mente o que precisa ser dito, e o que não é necessário ser dito, ou seja, quais são as informações necessárias para que o seu público leitor compreenda o texto.

O texto não pode ser um amontoado de ideias, ele deve seguir uma lógica, uma continuidade. E para isso se concretizar, é necessário que haja a revisão do texto produzido. É comum, por exemplo, o aluno pensar que a primeira tentativa de produção de um texto já é o suficiente, porém a escrita deve ser algo revisado, e isto inclui várias tentativas do texto ser refeito. Depois do texto escrito, o aluno deve ler o que escreveu e corrigir o que achar necessário, sempre pensando na interação pretendida entre o leitor e ele, pois, quando se escreve, é preciso imaginar esse leitor, com o fim de alcançar um objetivo pretendido.

Além desses aspectos, existem outros que também são importantes no processo de escrita, ou seja, conhecimentos que precisam ser considerados no momento da produção. A respeito disso, Koch e Elias (*op. cit.*) destacam os seguintes conhecimentos: o *conhecimento linguístico*, o *enciclopédico*, o *de textos* e os *interacionais*.

O primeiro conhecimento, o linguístico, diz respeito às regras da gramática, a ortografia, etc. É importante, neste conhecimento, que as palavras estejam escritas de forma correta, o que evidencia um maior zelo com a língua, um destacável respeito à língua materna, além de ajudar na compreensão do leitor. Além disso, as regras de acentuação também são importantes nesta modalidade, pois, caso a acentuação de uma palavra não esteja correta, o sentido da palavra poderá mudar. Outra regra gramatical que merece atenção na hora da escrita é a pontuação, como o uso da vírgula. Esta preocupação com os elementos coesos também está relacionada ao sentido do texto.

O próximo conhecimento é o enciclopédico, este faz referência ao conhecimento de mundo, ou seja, são informações adquiridas ao longo do tempo, seja em experiências escolares, na família, na vida social, dentre outras situações. Esses conhecimentos ficam armazenados na mente do indivíduo e, a partir de certo texto, o leitor pode recorrer a esses tipos de conhecimentos quando necessário, mesmo que involuntariamente.

Outro conhecimento importante é o textual. Este saber se refere aos modelos pelos quais os textos são apresentados, ou seja, o conteúdo do texto, sua função, o suporte em que estão inseridos, entre outras características.

Por último, têm-se os conhecimentos interacionais. Com base neles, o sujeito consegue produzir determinado gênero, além de utilizar a escrita de acordo com os objetivos almejados, afim de que o leitor perceba tal propósito, por exemplo, colocando um trecho em destaque, sublinhando uma frase ou palavra, etc. A quantidade de informações de um determinado gênero também pode ser uma estratégia utilizada pelo escritor. Geralmente, alguns anúncios de produtos não contêm muita informação, porém, são escritos com letras maiúsculas ou algum tipo de destaque, objetivando chamar atenção do leitor.

Desse modo, é possível concluir que todos os conhecimentos descritos são importantes para a construção de um texto e devem ser enfatizados nas aulas referentes à produção de texto. Pois a atividade de escrita não deve ser restrita apenas a aprendizagem da estrutura de um gênero, bem como a uma produção textual voltada somente para a correção do professor. Deve-se ter a referência do outro, do leitor, do destinatário a quem se transmite a mensagem. Portanto, seria interessante, o professor adotar a visão interacionista da escrita e inseri-la na sala de aula para que os seus alunos saibam lidar com as diversas situações comunicativas, aquelas que não se restringem apenas aos objetivos da escola, e sim aquelas vivenciadas no cotidiano. Ainda sobre a escrita, Antunes (2003, p. 45) traz a seguinte consideração:

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças, ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

A partir desse conceito da autora, percebe-se que a escrita é a forma sólida das atitudes pretendidas perante o leitor. As palavras são o meio de mediar as ações do escritor, portanto, é condição prévia saber o que dizer e ter o que dizer. Todas essas questões influenciam no momento da produção.

Além de privilegiar uma visão interacionista da escrita, é preciso que o professor mude algumas práticas na sala de aula, pois a base teórica não é o suficiente para mudar a situação nas aulas de língua materna, é preciso mudar as atitudes também, simples ações podem aprimorar o rumo do ensino da escrita. A prática mecânica de atividades descontextualizadas é uma delas. Também não é interessante, o professor valorizar somente os aspectos gramaticais das produções dos alunos. A formação dos alunos precisa estar voltada,

principalmente, para a sua formação como um cidadão pensante, crítico, capaz de atuar na sociedade utilizando-se de suas competências desenvolvidas na escola.

O trabalho autêntico com a linguagem deve ser focado na sala de aula e, no que diz respeito à escrita, na produção textual. Esta deve contemplar o uso real da linguagem, pois ela engloba vários fatores que ultrapassam os aspectos gramaticais, como foi mencionado anteriormente.

O aluno precisa ter consciência de que escrever é um processo que requer esforço, dedicação, e que esse é realizado por meio de etapas para se obter um bom trabalho final. As rasuras, as revisões, as reformulações fazem parte do encaminhamento da escrita e precisam ser adotados nas aulas de língua portuguesa.

Uma das razões para que o aluno não siga corretamente as etapas que compõem o processo de escrita pode ser o fato de não terem muito tempo na sala de aula para realizar tal atividade. Dessa forma, cabe ao professor realizar atividades de produção com um número de aulas que leve em conta a complexidade da atividade de produção em questão.

Neste contexto, serão abordadas, a seguir, algumas práticas de como lidar com o trabalho da escrita na sala de aula. De modo que a produção de um texto deve envolver métodos que permitam ao aluno a pensar na sua produção, analisar o que precisa ser melhorado, sem que a escrita fique restrita apenas a um tipo de improviso, que é comum entre os discentes, quando o assunto é escrever.

1.2.2 Práticas de escrita na sala de aula

A prática de produção textual é uma atividade que implica várias etapas. No entanto, quando os alunos são solicitados a realizar tal tarefa, geralmente eles a tomam como produto acabado. De acordo com Antunes (2003, p. 55):

[...] 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 propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Assim, percebe-se o quanto a produção de um texto ultrapassa os limites do ato de escrever em si. Geralmente, quando se vê um texto pronto, não se pensa em todos os caminhos que o escritor percorreu até chegar ao objetivo final. Não se pensa nos procedimentos que possibilitaram a execução de tal tarefa. Portanto, a atividade de escrita

deve-se iniciar por etapas. Antunes (*op. cit.*) lista três etapas para o processo de elaboração de um texto, a saber: o *planejamento*, a etapa da escrita (*edição*), e a *revisão*.

Na primeira etapa, o *planejamento*, o sujeito se encarregará de fazer várias leituras a respeito do tema proposto. Esta fase de leitura é muito importante para que o escritor tenha o que falar sobre seu assunto, já que, depois dessas leituras, ele terá que delimitar o seu tema e saber qual ponto de vista será enfatizado no trabalho. Esta etapa também inclui a organização das ideias e das informações adquiridas. A partir dela o aluno poderá pensar sobre como deverá iniciar o texto, quais os tópicos que serão relevantes, etc. Outros critérios que devem ser levados em conta são: a situação comunicativa em que o texto vai circular, quais os leitores que fazem parte deste universo e o gênero a ser escolhido, além de ter certeza do que foi escrito, porque além de escrever, é necessário ter a segurança nas informações expostas.

Quanto à segunda etapa, a *escrita propriamente dita*, sabe-se que nela busca-se desenvolver os tópicos que foram planejados. Esta etapa é mais prática e consiste em escrever os objetivos pretendidos.

A última etapa, a *revisão* da escrita, diz respeito ao escritor poder analisar o que foi produzido por ele. Ou seja, se os objetivos almejados foram concretizados, se as informações explicitadas ficaram claras para o leitor, se o texto está adequado à situação comunicativa. O autor deve observar também se a linguagem empregada foi conveniente, além de considerar se ele utilizou adequadamente da pontuação, da acentuação das palavras, se os parágrafos foram bem estruturados, entre outras.

Os procedimentos mencionados acima podem servir de grande referência para o exercício da produção textual. Através dessas práticas, que o professor pode adotar com os alunos, certamente eles poderão desenvolver, com mais eficiência, a sua escrita, pois a atividade de escrita move várias outras atividades. Por exemplo, na elaboração do gênero textual “entrevista” o aluno terá que conhecer as características estruturais desse tipo de gênero, saber onde circulam esses textos, qual o assunto pretendido para a produção do gênero, os sujeitos envolvidos a que se destinam tal produção, além das leituras que serão necessárias para a elaboração do gênero objetivado. Além de o aluno trabalhar a escrita, supõe-se que ele também exercite a sua leitura, amplie seus conhecimentos, exercite a pesquisa, entre outros saberes. Com esse exercício, o aluno toma a frente do seu trabalho, constituindo-se um sujeito que sabe o que dizer e o que escrever, de acordo com os conhecimentos que adquiriu ao longo do trabalho, não estando apenas cumprindo um exercício escolar para obter uma determinada nota. As habilidades da escrita do aluno não

podem estar voltadas unicamente ao universo escolar. É necessário que essa tradição, seja desfeita. De acordo com Bazerman (2001, p.13):

[...] as habilidades da escrita parecem estar ligadas apenas às instituições e aos fins da escolarização. Isso pode levar as pessoas a pensar que toda escrita é como a escrita da escola. Esse pensamento se destaca como um obstáculo a introdução dos alunos nos muitos usos da escrita com propósitos outros que não os da escrita da escola.

A formação do aluno deve estar voltada, principalmente, para as atividades realizadas socialmente. Alguns alunos, ao completarem o grau de escolarização, ao terminarem seus estudos, tendem a não exercitarem mais a sua escrita. Um dos motivos pode ser o fato de a escrita ser, normalmente, relacionada somente aos exercícios escolares. Então, além do professor mudar alguns métodos, quando este profissional for ministrar aulas de produção textual, ele precisa propiciar atividades que sejam utilizadas também fora da escola, nas atividades cotidianas de seus discentes.

As atividades escolares devem ser relevantes para a atuação do aluno na sociedade. Um exemplo que supre a necessidade de uma escrita real e com sentido é o trabalho com os gêneros textuais. Estes são utilizados nas mais diversas práticas sociais e podem ser estudados na sala de aula. Sobre eles falaremos, na seção a seguir, de modo a defender o quanto eles podem ser um instrumento valioso no ensino de língua materna.

1.3 INSERÇÃO DA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

1.3.1 Primeiras motivações para o estudo dos gêneros

Os gêneros textuais já existiam desde a Antiguidade. O tipo de interesse que movia seu estudo e o modo como foi e são vistos é que mudou no decorrer do tempo. Isto é, o estudo dos gêneros passou a ser mais sistemático. Esse fato ocorreu primeiramente no Ocidente, em uma época de grande efervescência da democracia. Além disso, surgiram também, pensadores da história que fomentaram as considerações sobre gênero, como Platão e Aristóteles.

Os primeiros estudos sobre o termo “gênero” estavam atrelados à literatura, este estudo foi iniciado pelo filósofo Platão. A curiosidade dos estudos dos gêneros também estava relacionada à retórica, uma técnica bem conhecida na Grécia que era praticada pelos sofistas, mestres do discurso. Eles, especialistas na arte do bem falar, transmitiam seus conhecimentos para todos que quisessem aprender a manter um discurso oral em público, sendo remunerados por isso. Quanto a Aristóteles, outro grande filósofo da história da humanidade, este se interessou pelos estudos retóricos, mas não com os mesmos fins dos sofistas (que eram os de persuadir o interlocutor com discursos de ilusão), mas com o objetivo de desfazer essas ilusões, de mostrar a verdade na sua forma pura. Assim, o referido pensador tem a sua primeira obra publicada intitulada de *A arte retórica*. De acordo com as autoras Zavam e Araújo (2008, p.8), o livro apresenta três tipos de gêneros do discurso:

O judiciário, usado quando o interlocutor pretendia defender ou atacar alguém, tentando provar sua inocência ou culpa; o deliberativo, quando o objetivo era que o auditório tomasse uma decisão; e o demonstrativo, quando o autor tinha por fim exaltar méritos ou criticar defeitos de algo ou alguém.

Todos esses tipos de discursos tinham uma técnica de persuasão destacável. Aristóteles tratou de descrever o objetivo pretendido de cada uma dessas técnicas.

Como é observável, o estudo dos gêneros textuais é bem antigo e sempre esteve presente nas atividades sociais. Desde os primórdios, eles eram uma forma do homem marcar presença no meio social, através do discurso, e, mais tarde, por meio da escrita. Todas essas questões sempre foram relevantes na sociedade, de modo que agora é que se faz importante

também a utilização estudantil dos gêneros, em uma perspectiva que também ultrapasse os campos da retórica e da literatura, por exemplo.

É justamente o que vem acontecendo com os estudos atuais sobre os gêneros, uma vez que eles estão sendo analisados através de variadas vertentes, como a etnografia, a sociologia, a retórica, a antropologia e a linguística. Lembrando que estes são apenas alguns dos exemplos citados por Marcuschi (2008). No que diz respeito à linguística, que é a área mais pertinente para esta discussão, o estudo dos gêneros proporciona um ensino de língua e linguagem mais condizente com a realidade da vida dos falantes, uma vez que os gêneros textuais possuem a capacidade de acompanhar a dinâmica da língua. Por isso que eles estão sendo inseridos, aos poucos, no universo de ensino, bem como, cada vez mais, sendo estudados por diferentes áreas da ciência.

1.3.2 Concepções de Tipo e Gênero textual

Para entender o conceito de gêneros textuais, primeiramente é preciso saber a definição tradicional de gênero, bem como a maneira como essa concepção foi sendo mudada ao longo da história.

Durante algum tempo, o estudo de textos esteve voltado apenas para a identificação e produção dos tipos textuais. Assim, os tipos narrativo, descritivo e dissertativo eram apresentados aos alunos de modo que eles identificassem as suas diferenças. Posteriormente, os alunos passaram a produzir um texto de acordo com esses modelos. Porém, é fato que o estudo das tipologias textuais ainda está limitado ao universo escolar, uma vez que são nas atividades comunicativas que as pessoas utilizam os gêneros textuais.

Ainda nesse contexto, houve uma época em que as modalidades clássicas (narração, descrição e dissertação) eram nomeadas de gêneros textuais. Com o avanço dos estudos, elas passaram a ser chamadas de “tipologias textuais” ou “sequências textuais”. Além disso, também se descobriu a existência de outros tipos de textos.

Em meio ao debate em torno dos conceitos de tipo e gênero textual, Marcuschi (2008, p.154) considera que:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas

(sequências retóricas) do que como textos materializados. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Diante das considerações do autor, percebe-se que os tipos textuais estão nas estruturas internas do texto, não são os textos propriamente ditos. E o tipo de texto pode ser identificado por meio da composição, pois cada tipologia tem uma característica particular que a difere das outras. Por exemplo, um texto de natureza descritiva traz a descrição de pessoas, objetos, ambientes, paisagens etc. Caso a descrição seja de um objeto como a cadeira, mais especificamente de sua cor, do tamanho, seu formato, os detalhes que a constituem serão descritos no texto. Essas são características típicas de um texto descritivo.

Ainda vale ressaltar que os tipos textuais são finitos e dificilmente podem aumentar sua quantidade. Quanto ao texto, sua estrutura interna pode conter mais de uma tipologia textual. Por exemplo, uma carta pode conter uma parte narrativa e outra descritiva. Assim, entende-se, portanto, que é difícil encontrar apenas uma sequência textual em um texto.

Devido às características dos tipos textuais, que são apenas estruturas internas dos textos, há de se indagar qual seria o instrumento de comunicação utilizado pelas pessoas e como se classifica e se identifica essas formas utilizadas para as práticas sociais.

É dessa maneira que surgem os gêneros textuais, como ferramentas que proporcionam as atividades de diálogo de forma organizada, além de serem praticadas no cotidiano das pessoas, seja em casa, quando uma mãe deixa um bilhete ao filho, ou então no trabalho, quando um órgão público utiliza o ofício a ser enviado a outro estabelecimento. Até mesmo nas ruas os gêneros podem ser encontrados, como nas propagandas de produtos para consumo, além de outras possibilidades. Ainda conforme Marcuschi (*op. cit.*, p. 155), os gêneros textuais são conceituados da seguinte forma:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas [...].

Os gêneros textuais constituem-se no modo como o texto é realizado, eles tratam de dar forma a uma ação comunicativa praticada pelos usuários da língua. Assim, se uma pessoa deseja realizar uma atividade de comunicação com outra, ela vai escolher o gênero adequado a situação vigente. Em todo diálogo existe um gênero envolvido, com intenções, propósitos e um fim a ser alcançado.

Os gêneros textuais também possuem a capacidade de evoluir, ou seja, podem surgir outros gêneros a partir de um já existente. É o que aconteceu com o gênero diário, uma composição textual que, com o avanço tecnológico, ultrapassou as barreiras de um caderno, e hoje é chamado, tecnologicamente, de *blog*. Neste diário moderno, as pessoas podem compartilhar as suas ideias, pensamentos, opiniões, enfim, tudo que queira através da internet. Isso foi possível graças aos avanços tecnológicos que influenciaram a criação de novos gêneros e a adaptação dos já existentes.

No que diz respeito aos gêneros como entidades do meio social, estes estão inteiramente ligados às relações humanas, pois estão presentes nos meios institucionais. E é neste universo em que acontecem atividades elaboradas com os gêneros comuns a um determinado ambiente social. Por exemplo, em uma instituição de ensino geralmente os gêneros textuais presentes neste ambiente são: os memorandos, a ata, o requerimento, entre outros. Assim, esses gêneros servem para organizar as atividades desenvolvidas neste local.

Outra característica importante dos gêneros textuais é a sua natureza empírica, ou seja, eles são resultantes da prática realizada no dia a dia. Esta prática acontece por meio das necessidades e das atividades da sociedade. Os gêneros também aumentam sua quantidade, e podem mudar também algumas de suas características próprias. Diante disso, percebe-se que os gêneros não se limitam apenas a sua estrutura, eles possuem outras características além dessas. De acordo com Bazerman (2011, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos [...]. (Grifo do autor).

A partir disso, torna-se possível perceber que os gêneros utilizados pelas pessoas determinam o estilo de vida que estão inseridos. Seja no ambiente familiar, no trabalho em que participam, e no ciclo social em que o indivíduo se faz presente. Os gêneros textuais possibilitam ampliar conhecimentos, quando um indivíduo sai de sua zona rotineira, ou seja,

um ciclo social comum e passa a participar de outro. Por exemplo, quando um estudante entra na universidade, ele se depara com uma grande quantidade de gêneros que não faziam parte do cotidiano da escola. De modo que surge a necessidade de se buscar o conhecimento adequado para compreendê-los. Consequentemente, precisa-se ter contato com os novos gêneros para que haja a integração daquele indivíduo no meio social.

No que diz respeito às formas de expressão, os gêneros textuais tornam o pensamento concreto. Assim, quando um usuário da língua quer se expressar, supõe-se que o contexto da situação será analisado, bem como a intenção envolvida. Depois disso, surge a escolha do gênero, não de forma aleatória, mas de maneira consciente para que este seja adequado à situação comunicativa pretendida pelo sujeito.

Em relação à natureza interativa dos gêneros textuais, pode-se dizer que as relações sociais de comunicação se dão por meio deles. Os seus aspectos ultrapassam as fronteiras de uma estrutura. Estão ligados ao plano das diferentes culturas de uma comunidade, a evolução do conhecimento da sociedade, as inovações das ciências. Além de não se esgotarem, já que existe um grande número de gêneros. E todas essas características atendem a uma expectativa de ensino de língua que seja mais eficiente.

Os conceitos sobre os gêneros textuais são diversos. É difícil ter uma definição simples e total. O mais importante é sempre enfatizar que os gêneros fazem parte das atividades sociais, seja na oralidade ou na escrita. É esta característica própria dos gêneros que pode tornar o ensino de língua mais significativo para os alunos. Uma vez que os gêneros estão presentes na vida desses discentes, até mesmo antes deles entrarem em uma instituição de ensino. Assim, antes da criança entrar na escola, ela já teve (ou continua tendo) algum contato com certos gêneros existentes, todavia, não chegando a ser algo aprofundado, ou mais sistemático, mas um conhecimento um pouco raso. Quando a criança ouve a mãe contar uma história infantil, por exemplo, naturalmente acontece o processo de interação. O desejo de a criança saber mais dos personagens da fábula (seus nome, o modo como se apresenta, as cores) também lhe desperta a atenção. Tudo isso já é um contato inicial que a criança tem a partir de determinado gênero, antes mesmo de ela entrar na escola, como já foi explicitado. Portanto, o professor deve enfatizar ainda mais o contato do aluno com este tipo familiar de gênero, bem como dos muitos outros gêneros textuais existentes. A seguir, no próximo tópico, será discutido como os gêneros textuais podem ser inseridos nas atividades escolares.

1.3.3 O ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na sala de aula

Nas aulas de língua portuguesa, ainda é comum uma certa resistência de alguns professores em optarem por trabalhar o gênero textual como atividade de ensino. Isso pode acontecer por causa de várias dúvidas presentes no universo do professor em meio a sua prática de ensino, tais como: a dificuldade em escolher um gênero para se trabalhar em sala; quais os gêneros que realmente serão relevantes na aprendizagem do aluno; o que realmente deve ser enfatizado, se é a estrutura dos gêneros ou os seus propósitos comunicativos. Todavia, além disso, quando há uma tentativa de trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, ainda pode existir a possibilidade de que eles não sejam trabalhados de forma sistemática, como realmente devem ser, pois, para que isso aconteça, é preciso que haja a organização de um conteúdo programático, como pressupõe o trabalho com os gêneros. Assim, aulas de português com gêneros textuais devem ser pautadas em um planejamento que inclua a participação dos alunos.

É crucial, pois, aos professores, antes mesmo de tratarem sobre os gêneros textuais em sala de aula, que eles partam dos conhecimentos prévios de seus alunos. Assim, por exemplo, o docente deve dialogar com os seus alunos se eles já se depararam com alguma situação que incluísse o gênero a ser trabalhado naquela aula; quais as características formais que foram observadas; os propósitos comunicativos estabelecidos e assim por diante. Estes são procedimentos relevantes para a construção da aprendizagem do aluno a respeito do gênero, ou seja, o exercício de reconhecimento deste. A propósito, por “reconhecimento”, segundo Rodrigues (2008, p. 45), entende-se que:

O reconhecimento de um gênero inclui a análise do contexto de uso, ou seja, o reconhecimento de onde e quando o gênero é praticado, a identificação dos interlocutores, isto é, as intenções e propósitos do emissor e a quem pode se destinar um dado gênero, a escolha da forma mais adequada de codificar linguisticamente as informações; a análise de características textuais e linguísticas que são típicas de cada gênero.

Na verdade, o processo descrito é uma verdadeira análise dos gêneros textuais em todos os seus aspectos. Principalmente no que diz respeito à interação. Assim, aquela concepção de produzir uma atividade, exclusivamente para ser avaliado pelo professor, deve ser deixada de lado. Os alunos precisam ter consciência de que a escrita pressupõe um destinatário, um público envolvido, e que isto deve ser levado em conta no momento da

produção de um gênero. É preciso que os alunos saibam adequar os gêneros a cada situação comunicativa, já que os gêneros têm considerável dinamicidade, assim como a linguagem.

Voltando ao quesito da escolha do gênero, como foi problematizado anteriormente, é cabível discorrer que o professor precisa saber o que vai trabalhar, por exemplo, se é a leitura ou a escrita. Existem gêneros que são melhores para se trabalhar a escrita e outros mais convenientes para a leitura. Se bem que a quantidade de gêneros para as atividades de escrita é bem maior do que os para leitura. Dessa forma, o professor tem, a sua disponibilidade, mais opções para se trabalhar com a escrita em sua prática.

Além da necessidade de o professor estar engajado em inserir os gêneros textuais como um dos recursos educativos fundamentais para o estudo da língua, também é necessário que a escola participe deste trabalho diferencial, uma vez que a educação se constroi em conjunto. Não adianta somente o professor trazer um gênero específico para a sala de aula uma vez ou outra. Esta produção deve fazer parte de um cronograma de atividades. E com o apoio da escola, o professor poderá melhorar seu trabalho.

É certo que o estudo da gramática deve fazer parte do ensino de língua. No entanto, este não deve ser o único foco educacional utilizado pelo professor. Pois o estudo de frases soltas, as decodificações dos tempos verbais, dos pronomes, das conjunções, etc. Esses elementos continuam um pouco distantes de certos contextos de uso. Não adianta o aluno conhecer, por exemplo, as conjunções, se não souber como usá-las no texto. Assim, o professor pode sensibilizar os alunos quanto à função que essas palavras exercem na construção e elaboração de um texto.

Enfim, são muitos os desafios existentes. Mas, com um trabalho em equipe, desde que inclua a escola, o aluno e o professor, o aprendizado sobre a língua portuguesa poderá fluir. Os alunos saberão usar a língua nas mais diversas atividades comunicativas e, conseqüentemente, terão um embasamento melhor acerca da mesma.

No próximo capítulo será apresentada uma metodologia de ensino chamada de *Sequência Didática*, que trata dos gêneros textuais de modo mais sistemático. É uma importante sugestão para o ensino de língua materna, de modo que o professor poderá fazer as alterações que achar conveniente diante das necessidades dos seus alunos. Afinal, as sugestões dos teóricos são subsídios que auxiliam o professor, cabendo a este adaptar as novas formas de ensino ao ambiente de sala de aula, bem como a sua própria prática.

CAPÍTULO 2: O TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

2.1 Considerações em torno das Sequências Didáticas

Como já foi explicitado, alguns professores passam por determinadas dificuldades quando o assunto é trabalhar os gêneros textuais em sala de aula. Sem dúvida, as fontes teóricas são muitas, desde os conceitos de gêneros, até as sugestões de sua inserção nas aulas de língua portuguesa. No entanto, é um desafio aproximar a teoria da prática. Assim, essas questões não passam despercebidas por vários estudiosos que buscam um ensino de língua mais eficiente. Uma vez que é grande a preocupação em oferecer metodologias de trabalhos para que os docentes possam aplicá-las nas salas de aula. Dessa forma, uma metodologia de ensino, que foi bastante difundida no meio educacional, foi as *Sequências Didáticas*. Proposta que tem, como objeto de estudo, os gêneros textuais, especialmente os orais. Mas que podem servir também para trabalhar a escrita e outras áreas do conhecimento.

Os pesquisadores do Grupo de Genebra (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz) propuseram um modelo de trabalho chamado de *Sequências Didáticas*, que tem como foco as séries do ensino fundamental. Antes de passar para as características que compõem as sequências didáticas, é importante informar que a proposta é sugerida para o ensino fundamental francês. Porém, as ideias deles vêm tendo uma grande notoriedade no ensino de língua, uma vez que são muitas as contribuições educacionais para o desenvolvimento de métodos que auxiliem o professor na mediação com os gêneros textuais. Portanto, as sequências didáticas podem servir, também, para o ensino de língua portuguesa, porque elas tratam, antes de tudo, da língua, e não somente da língua francesa.

A respeito do conceito das sequências, os autores a definem como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Assim, as sequências didáticas podem servir para duas modalidades: a escrita e oralidade. O professor ainda conta com uma metodologia que tem como fundamento a organização. Isto é, um trabalho ordenado, construído a partir de etapas em que o aluno terá oportunidade de rever a construção de seu gênero e de analisar suas falhas. A partir disso, a atividade em sala de aula pode deixar de ter uma característica mecânica, de modo que o conhecimento passa a ser construído por ambas as partes (aluno/aluno; professor/aluno).

Diante das releituras realizadas sobre as sequências didáticas, percebe-se que estas seguem uma série de procedimentos, tais como: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos e, por último, a produção final.

Como toda atividade realizada em sala de aula, a proposta com as sequências didáticas inicia-se com a apresentação da atividade que deve ser feita pelos alunos. Além da modalidade a ser trabalhada em sala de aula, esta etapa também inclui o gênero em questão, por exemplo, o professor pode escolher uma resenha, uma entrevista ou uma carta pessoal. Quando o gênero textual for definido, este não deverá ser o único objeto de estudo em sala, o professor e os alunos deverão contar com outros materiais que possam fazer referência aos gêneros, por exemplo, se o gênero for do ambiente jornalístico, como uma notícia, seria interessante o professor trazer para a sala de aula o jornal propriamente dito, que é o suporte do gênero. O professor também pode trazer outros exemplos do gênero em questão, bem como incentivar os seus alunos a pesquisarem outros materiais.

Dando prosseguimento às atividades, a próxima etapa será a primeira produção. Esta fase da atividade pode ser realizada em dupla, grupos ou individualmente. Nesta fase inicial da produção, o aluno irá fazer a primeira tentativa de elaboração do gênero. Seus conhecimentos irão ser colocados em prática, e o professor irá avaliar e revisar esses textos, até que se chegue a uma adequada produção final do gênero. Nas revisões, o professor utilizará de módulos, por isso que estes são relativos, uma vez que podem variar conforme o desempenho dos alunos.

A respeito dos módulos, característica das sequências, estes servem justamente para os alunos poderem solucionar os problemas detectados ao longo da produção. Questões como: a estrutura própria do gênero, se está condizente com a produção feita pelo aluno, uma vez que cada gênero possui certas características que lhe são próprias, que lhe possibilitam a sua identificação. A modularidade permite que o professor conheça de perto as dificuldades enfrentadas pelos alunos, de modo que essa possibilidade se configura como uma das vantagens que as sequências podem proporcionar.

Terminado os módulos, é chegada a produção final do gênero, em que o professor poderá avaliar o aluno e dar uma nota sobre seu trabalho. É importante que o professor leve em conta os progressos do aluno, não apenas o resultado final de sua produção.

O trabalho com as sequências didáticas aparenta ser uma metodologia interessante, pois, através delas, o exercício com a língua é estabelecido. É o que enfatiza Marcuschi (2008, p. 217):

Do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com palavras isoladas. Assim, a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística textual a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha [...]

Pelo fato da proposta levar em conta a “produção textual”, como foi enfatizado pelo autor, o texto passa a ser visto como uma construção e não como um produto acabado. A língua é estudada sob uma perspectiva mais ampla que inclui as diversas atividades realizadas pelos indivíduos, além de os instrumentos utilizados para a comunicação serem justamente os gêneros textuais. Portanto, as sequências didáticas trabalham o texto além das suas características estruturais, considerando, também, o contexto social, os propósitos comunicativos e a situação envolvida no processo de comunicação. Com isso, os alunos poderão reconhecer um gênero e adequá-lo às variadas situações vivenciadas no dia a dia.

Assim, as atividades de produção textual não podem ser limitadas ao exercício das tipologias textuais. Não adianta o aluno sair da escola sabendo produzir um tipo textual, como o narrativo, e ter dificuldade em criar, por exemplo, um currículo (gênero necessário entre as atividades sociais). Outra questão preocupante é o fato de alguns alunos não conseguirem desenvolver seus textos com facilidade. Um dos motivos para que isso aconteça é o fato deles não serem preparados para a produção de textos, já que a etapa do planejamento da escrita às vezes é deixada de lado. De acordo com Antunes (2003, p. 59):

[...] A prática das “redações” escolares normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar[...] (Grifo do autor).

Isto reduz os pressupostos que antecedem um texto, como leituras realizadas, revisões dos textos para seu aperfeiçoamento, o processo de reescrita até poder chegar ao objetivo de produção almejado, enfim, são inúmeras as possibilidades que fazem parte da construção de um texto. As sequências didáticas proporcionam, desta forma, um planejamento necessário para produção textual. Além de permitir que os alunos desenvolvam outras habilidades, como os conhecimentos linguísticos enfatizados nas escolas, apesar de que o modo como são abordados na sala de aula, às vezes são desprezados pelos alunos.

2.2 Proposta de *Sequência Didática* para o trabalho produtivo com a escrita no 6º Ano do Ensino Fundamental

A proposta sugerida para trabalhar a escrita dos alunos na sala de aula é o gênero *carta do leitor*. Com este gênero, é possível verificar a capacidade argumentativa do escritor, além do aluno ter a oportunidade de exercitar o seu pensamento crítico e de se posicionar diante de um texto. O objetivo principal é fazer com que o aluno enxergue o texto com os seus próprios olhos, pois é muito comum na sala de aula apenas o professor sugerir os tópicos a serem discutidos no texto. No entanto, quando o aluno é solicitado a dar sua própria opinião sobre o texto, este passa a ser visto por diversos ângulos, não somente pelo olhar do professor.

A *carta do leitor* será produzida em dupla e, posteriormente, os gêneros serão apresentados em sala. Assim, entende-se que os destinatários serão os próprios alunos. Com as diferentes visões explicitadas acerca do texto, o debate de ideias será mais rico, além do aluno aprender a identificar e produzir um gênero tão presente no meio social.

COMO INICIAR A ATIVIDADE?

Para iniciar a atividade, primeiramente é necessário que a situação da produção do gênero seja bem clara. O professor deve explicar os caminhos necessários para que a atividade se concretize. É muito comum o professor solicitar uma tarefa aos alunos sem lhes fornecer os instrumentos necessários para a sua produção. E no trabalho com as *sequências didáticas*, os autores sugerem que a situação inicial seja bem explicitada pelo professor.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Para esta proposta, foi escolhido o texto “A solução pode estar no sabonete”. O texto sugerido tem como assunto a problemática da dengue. O tema apresentado é muito atual e bastante conhecido pelas pessoas. A questão do assunto do texto é muito importante, pois é preciso que o professor escolha um tema que consiga atrair o aluno, para que, desde o primeiro contato com o texto, o aluno consiga fazer suas inferências.

INÍCIO DA ATIVIDADE

A atividade deve começar com a discussão das ideias apresentadas no texto “A solução pode estar no sabonete”. Algumas sugestões de tópicos que podem ser assuntos para o trabalho com o texto são as seguintes:

- O professor pode perguntar aos alunos qual é o tema em discussão, presente no texto;
- Se o assunto tratado no texto fizer parte da vivência deles, o que eles sabem a respeito do tema;
- Propor que eles façam comentários das suas experiências ou até mesmo do seu bairro com o problema da dengue;
- Quanto à questão do produto, o possível “sabonete”, o professor pode perguntar se eles conhecem formas mais eficazes de lidar com os males do mosquito transmissor;
- O professor ainda pode perguntar se os alunos já tinham tido alguma informação sobre essa possível solução para a dengue, que é o sabonete;
- Indagar aos alunos se eles têm alguma crítica para fazer a respeito do tema, e qual é o posicionamento deles sobre o texto;

Esses são alguns tópicos para o início do debate do texto. Dependendo da socialização das ideias, o professor pode levantar outros questionamentos, desde que não fujam da temática central do texto. A seguir é apresentado o texto para o trabalho do professor em sala de aula.

A solução pode estar no sabonete

A Dengue é uma doença infecciosa, a transmissão se dá pela picada do mosquito *Aedes aegypti*. Ela se tornou um dos principais problemas de saúde pública no mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que entre 50 a 100 milhões de pessoas se infectem anualmente, em mais de 100 países.

A dengue está se expandindo rapidamente, as epidemias geralmente ocorrem no verão e a grande preocupação é que nos próximos anos a transmissão aumente por todas as áreas tropicais do mundo.

Contudo, a dengue pode estar com seus dias contados, quem diria... Um simples sabonete evitar esta doença tão contagiosa! É isso mesmo, um sabonete que espanta o mosquito propagador.

Pesquisadores do Laboratório de Química de uma Universidade do Rio de Janeiro desenvolveram uma fórmula para driblar o *Aedes*, e o melhor: é uma maneira perfumada e barata de escapar da picada desse traiçoeiro mosquito. A descoberta surgiu da ideia de disponibilizar um produto economicamente acessível à população carente que não têm acesso a ferramentas mais sofisticadas de combate à dengue.

O sabonete já passou por testes rigorosos como esse: o produto foi aplicado no braço de um voluntário e este o introduziu em um recipiente lotado de insetos da espécie *Aedes aegypti*, o que aconteceu? Os mosquitos não picaram o braço do voluntário.

Mas qual é o princípio ativo desse milagroso sabonete? A fórmula contém substâncias repelentes: uma mistura de glicerina com essências naturais de plantas, como o cravo-da-índia, óleo de citronela e capim-limão. Conta ainda com outras substâncias químicas, que ajudam a aumentar o tempo de ação do produto. Seu efeito dura de 5 a 6 horas, e a expectativa é que esteja disponível no mercado para o próximo verão.

Disponível em:

<www.mundoeducação.bol.uol.com.br/quimica/lavandodengue.htm>. Acesso em: 04 mai. 2016.

Depois do debate, o professor irá explicar o gênero a ser produzido, neste caso *carta do leitor*, com base no texto sugerido. E para o encerramento da atividade, os alunos devem apresentar a sua produção na própria sala de aula, e, posteriormente, os gêneros serão expostos no mural da sala.

Assim, explicitada essa atividade, o professor pode apresentar as características do gênero textual, ressaltando que a *carta do leitor* é um gênero que está presente na esfera jornalística, e que tem um meio de divulgação muito amplo, conforme Marcuschi (2008).

Esse gênero textual pode ser encontrado em jornais impressos ou podem estar veiculados em sites de internet. Abaixo segue um exemplo de carta do leitor:

São Paulo, 12 de Dezembro de 2013

Caros Editores da Revista Viagens e Lazer,
 Antes de mais nada, gostaria de agradecer a matéria publicada no mês de outubro intitulada “Lugares Inóspitos do Planeta” pela riqueza de detalhes e das fotos acrescidas ao texto.
 Após ler a matéria, fiz uma lista dos locais que me interessam conhecer, uma vez que sou antropólogo e uma grande viajante e explorador de lugares. Quanto a isso, tenho uma sugestão para o próximo mês, a inclusão de uma matéria sobre as ilhas Fiji. Estive ali durante dois anos de minha vida e pude contemplar belezas naturais estonteantes. Parabéns pelo trabalho!
 Agradeço a Atenção!
 João Ribeiro, Porto Alegre (Rio Grande do Sul)

Disponível em: <www.todamateria.com.br/carta-do-leitor>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Como é possível observar, o texto apresenta, inicialmente, o local e a data referente à revista. Em seguida, no início do texto, o nome da revista é descrito. Posteriormente, é apresentado o corpo do texto com o assunto discutido. Mais abaixo é verificada uma saudação do autor. E, por último, o escritor se identifica, colocando seu nome e o local na carta. Com esse exemplo de *carta do leitor*, os alunos podem ter uma base para realizarem a sua produção textual.

Depois da apresentação das características do gênero, e de o próprio aluno ter tido o contato necessário com o texto de apoio sugerido, ele (o aluno) já pode tentar a sua primeira produção. De modo que, nos módulos seguintes, serão tratados os problemas detectados nessa primeira fase, afim de que os discentes possam solucionar as possíveis falhas cometidas.

MÓDULO 1: VERIFICANDO A PRIMEIRA PRODUÇÃO A PARTIR DO TEXTO DE APOIO

Os alunos devem observar se a parte estrutural do gênero produzido condiz com o esperado. Cabe ressaltar que, no primeiro módulo, os alunos devem observar a sua produção

com as características próprias do gênero. Este exercício é necessário porque, dificilmente, na primeira produção de um gênero, é possível que a estrutura esteja totalmente de acordo com a do esperado. Assim, o professor deve trazer para a sala de aula exemplares do gênero em questão.

A partir da carta do leitor sugerida, o professor pode explorar as características do gênero juntamente com os alunos. Assim, o gênero apresenta: o *nome da revista* “viagens e lazer” com o seu local e data; em seguida, o *texto*, em que o autor sinaliza o assunto a ser discutido “Lugares inóspitos do planeta”, elogiando a matéria, além de sugerir outros temas a serem discutidos; por último, o *nome da pessoa* que escreveu e a sua *localidade*. Vale ressaltar que os gêneros textuais não possuem estruturas rígidas, dessa forma, essas estruturas podem ser modificadas. Por exemplo, pode acontecer de o aluno pesquisar outros textos em que não seja apresentada a data em que o texto foi escrito. Portanto, essas especificidades da carta do leitor servem apenas para mediar o aluno na sua produção.

Além de essas características serem objeto de observação, o aluno deve conhecer o meio de circulação do gênero, que é o jornal. Este é um suporte típico do gênero. Portanto, na apresentação do gênero, é preciso que o professor mostre aos alunos o local onde o texto se materializa. Neste caso, o professor pode trazer um jornal para a sala de aula, uma vez que o suporte é parte constituinte do contexto do gênero textual. No que diz respeito ao fim social, a carta do leitor serve para o indivíduo se posicionar a respeito do texto. Então, o professor deve solicitar aos alunos que verifiquem se o posicionamento sobre o texto foi efetivado. Como a dengue é o assunto do texto, configurando-se, na verdade, como um problema bastante debatido nos meios de comunicação, torna-se fácil o aluno conseguir se posicionar perante o texto. Por exemplo: a partir da nova forma de prevenção apresentada no texto, que é o uso de um sabonete, uma dupla de alunos pode produzir seu gênero dando outras sugestões mais eficazes. Outra dupla pode fazer uma crítica a respeito do texto, destacando que o ato de manter os vasos de plantas limpos, ou não deixando água acumulada em pneus, garrafas de plásticos, entre outros métodos preventivos, ainda é a melhor maneira de evitar os malefícios do mosquito. Além disso, outros alunos podem elogiar a ideia do sabonete como mais uma forma de lidar com o problema da dengue. Enfim, todas essas sugestões são formas de se posicionar diante do texto em questão.

MÓDULO 2: REFAZENDO A ESCRITA DO TEXTO

Neste módulo, a atividade de reescrita será exercitada. Este é outro processo importante na construção do texto. Com esse módulo, os alunos poderão revisar seus textos. Sugerimos fazer *reescritas coletivas*, ou seja, os alunos podem se reunir em grupos para escrever juntos, fazer a leitura desses textos e sugerir pontos que precisam ser melhorados nas produções. Vale ressaltar que o professor precisa acompanhar os alunos no decorrer de todas as etapas desse processo de reescrita. O objetivo maior da refação dos textos é que, nesse exercício, os alunos podem ter uma visão crítica do seu próprio texto, bem como saber que, nem sempre, a primeira versão de um texto será boa o suficiente. Ou seja, sempre existirá algo a ser melhorado.

MÓDULO 3: OBSERVADO A PRODUÇÃO DE TEXTO

Neste último módulo, o aprendiz irá se questionar, primeiramente, quanto aos propósitos do seu texto. Se os seus objetivos iniciais com a prática de escrita do texto foram, de fato, alcançados. Por exemplo, se o aluno pretendia realizar uma crítica ao texto, ele conseguiu executar essa tarefa? O seu texto realmente está tendo essa característica? Outra questão importante é se a linguagem empregada está adequada ao público. Além dessas considerações, o aluno também deve estar atento ao que ainda precisa ser ajustado no texto, por exemplo, a estruturação dos parágrafos, a pontuação utilizada, etc.

PRODUÇÃO FINAL

Dando sequência às atividades, a produção final é a última fase que compõe a sequência didática. Nela, a partir de todos os conhecimentos adquiridos, o aluno deve colocar em prática suas habilidades de escrita. Lembrando que, ao pensar na nota do trabalho dos alunos, o professor deve considerar todo o progresso deles. Já que a produção final é só um momento de testar os conhecimentos obtidos com os passos realizados na produção do gênero. Assim, portanto, todas as etapas ocorridas devem influenciar nas notas dos alunos.

Após a realização da produção final, os alunos podem apresentar o gênero produzido e expor as suas considerações a respeito do texto. Neste momento, o debate de ideias será muito mais rico, pois além dos alunos terem estudado o texto “A solução pode estar no sabonete”, eles também saberão como emitir a sua opinião sobre outros textos.

CULMINÂNCIA DA ATIVIDADE

Depois do debate, os alunos podem colocar seus gêneros no mural da sala. Este pode ser um início de um projeto com gêneros textuais da esfera jornalística. Nada impede que o professor trabalhe com outros gêneros, tais como: a notícia, a reportagem, editoriais, etc. Enfim, são inúmeros os gêneros presentes nesse meio discursivo. Como a carta do leitor é um gênero mais simples, ela pode ser um início de trabalho para com os gêneros textuais. Depois o professor pode partir para certos gêneros mais complexos, podendo solicitar, também, aos alunos, uma circulação dessas produções que ultrapassem a sala de aula, como, por exemplo, de serem apresentadas a outras salas de aulas, ou que integrem a confecção de um jornal na própria escola. Enfim, são inúmeras as possibilidades.

TEMPO PREVISTO PARA A REALIZAÇÃO

Para a realização da atividade sugerida, o professor pode reservar cinco aulas. Todavia, essa quantidade pode variar, dependendo do rendimento da turma. O mais importante é que o gênero textual seja bem trabalhado, e que os alunos consigam identificá-lo, bem como possam também saber produzi-lo com eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de ensino na escola, realizadas pelo professor, são ações que devem estar em evolução. Na questão referente às práticas de produção textual, foram feitas várias reflexões sobre como tornar esse tipo de ensino mais produtivo para o aluno, partindo do pressuposto de que o aprendiz pode apresentar dificuldades quanto à desenvoltura de sua escrita.

A partir dos questionamentos levantados, foi possível perceber o quanto a atividade de escrita está ligada à sociedade moderna, e que esta prática tornou-se uma necessidade para o indivíduo. No entanto, as formas de ensino atuais, em sintonia com a produção de texto, geralmente estão relacionadas ao estudo das tipologias textuais, bem como com a gramática normativa. Porém, essas práticas de ensino não estão apresentando resultados positivos para o aluno. Isso ocorre, pelo fato dessas formas de ensino não contemplarem a língua enquanto instrumento de interação social.

Com todas essas reflexões realizadas, tendo como base diversos autores que discutem o tema de forma direta e indireta, foi possível responder aos questionamentos inicialmente apresentados. Primeiramente, a proposta de trabalhar com os gêneros textuais pode ser o início da solução de alguns problemas para o aluno. O primeiro deles é o fato de existir vários gêneros que são familiares aos alunos, mas que, na maioria das vezes, não são apresentados aos alunos para serem debatidos. Com o contato de textos referentes ao seu cotidiano, o aluno poderá ter mais interesse em querer desenvolver sua escrita e a praticá-la com mais frequência.

Assim, em meio à sugestão dos gêneros textuais, precisamente os escritos como objeto de ensino, está a questão de como esses gêneros realmente devem ser trabalhados. Pensando nisso, a proposta com o gênero textual *carta do leitor* pode ressignificar o trabalho do professor ao ensinar língua materna. Vimos que, quanto à produção deste gênero, foram levantadas várias discussões sobre todo o processo que envolve sua escrita, com base na proposta de uma *sequência didática*, e sob a ótica interacionista. Em outras palavras, uma escrita voltada para o leitor, pensando no leitor. Cabe ressaltar que a escrita deve ser vista como um processo. Por isso que, o professor, ao seguir todos os passos inerentes ao processo de escrita, pode favorecer, ao aluno, habilidades de compreender as etapas necessárias para a produção de um texto.

Diante de todas as questões explicitadas, percebe-se que seria interessante o professor buscar leituras, pesquisar novas teorias que o auxiliem na introdução de novas práticas de ensino. No entanto, é necessário que professor tenha o apoio da escola nessas questões. Assim a escola precisa dar autonomia para o docente introduzir novas práticas de ensino na escola, como, por exemplo, a utilização dos gêneros textuais na sala de aula para a produção de textos. Portanto, explicitando novamente, as novas práticas de ensino devem ser inseridas em um trabalho que enfatize o grupo, que envolve o professor e a escola. A partir dessa parceria é que se é possível pensar em um ensino de qualidade, e que considere o aluno com suas próprias necessidades de aprendizagem, constituindo-se esse, portanto, o ponto principal para que se ocorra uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. (Série aula; 1).
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Gênero, Agência e Escrita**. Trad. Charles Bazerman. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever, Estratégias de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003. M
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a Construção do Conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2012.
- RODRIGUES, Bernadete Biasi. A Abordagem dos Gêneros Textuais no Ensino da Língua Portuguesa. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha. **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ZAVAM, Araújo; ARAÚJO, Nukácia. Gêneros Escritos e Ensino. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha. **Ensino de Língua Materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Demócrito Rocha. 2008.