

Gêneros textuais e condições de produção

Eliane Santos Raupp

Professora da área de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão “Estudos do Texto em Contextos de Ensino e Aprendizagem”.

Leticia Maria de Paula

Graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Participante do projeto de pesquisa e extensão Universidade Estadual de Ponta Grossa.

44

Resumo

Este trabalho tem por finalidade apresentar alguns resultados provenientes do projeto de extensão denominado “Gêneros Textuais e Condições de Produção”, realizado com alunos do ensino fundamental. Os gêneros textuais são os “textos encontrados 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” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Além da intervenção escolar, os resultados provêm de observações não participativas, de entrevistas com alunos e com um dos professores que atua na disciplina de Língua Portuguesa. Os critérios metodológicos adotados serviram como instrumentos de apoio à pesquisa, com o intuito de apresentar uma visão panorâmica em relação ao progresso do domínio discursivo dos alunos nessas condições de produção “consideravelmente” apropriadas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Condições de produção. Domínio discursivo.

Introdução

Atualmente, as concepções subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos sugerem valorizar a dimensão interacional e discursiva da língua (ANTUNES, 2003, p. 174):

As novas concepções da linguística [...] podem nos fazer ver o fenômeno da língua muito além das teias gramaticais, com horizontes bem mais amplos, bem mais fascinantes, bem mais

humanos, no sentido de que refletem os usos das pessoas em sociedade, isto é, a língua que a gente usa no dia a dia.

Nessas concepções, incluem-se os *gêneros textuais*, presentes no que Marcuschi (2005, p. 19) denomina de fase da “cultura eletrônica”. Nela, presenciamos, a todo momento, uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação. Daí a necessidade de “ensinar o aluno a adequar gêneros às circunstâncias, às condições do interlocutor” (ANTUNES, 2007, p. 68).

Nessa perspectiva, o gênero é fundamental na escola, pois, segundo Schneuwly e Dolz *apud* Dionísio; Machado; Bezerra (2005, p.41), “ele é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Propiciar condições para que o aluno amplie cada vez mais seu domínio discursivo é uma tarefa indispensável no processo de inserção dos sujeitos em uma comunidade de escrita, uma vez que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializados em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42).

Segundo Bronckart (2007, p. 72), os textos são produtos da atividade humana e estão articulados às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Essa concepção interacionista-social nos “conduz a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais” (BRONCKART, 2007, p. 14) e, portanto, a considerar uma relação indissociável entre texto e sociedade.

Ao considerar-se a importância que os textos e/ou discursos adquiriram socialmente e reconhecer-se a dificuldade dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade escrita, realizou-se um projeto de intervenção alicerçado em um planejamento de ações didático-pedagógicas que favorecessem condições para a leitura e a produção textual. Este trabalho, portanto, visa apresentar resultados de um projeto de extensão aplicado a alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Ponta Grossa-PR.

Este artigo foi desenvolvido durante, aproximadamente, três meses e buscou proporcionar aos alunos um espaço de leitura e de escrita. Ciente de que não se alcança o domínio da escrita sem leitura, considerou-se relevante promover uma

ponte de interação entre ambas por meio de condições de produção planejadas e observar os resultados dessa integração no envolvimento e produções textuais dos alunos.

Os objetivos principais do projeto foram desenvolver condições adequadas de leitura e produção textual, ressaltar a função da leitura de diversos textos para a produção escrita consistente e evidenciar a necessidade de práticas planejadas e orientadas de leitura como condição para a produção de textos (orais e escritos), por meio de condições que, acredita-se, terem sido as mais “apropriadas” para a “eficácia” do trabalho naquele momento, considerando-se os limites do ambiente escolar em questão e o próprio nível de maturidade acadêmica dos envolvidos na execução do projeto.

Torna-se oportuno enfatizar que o objetivo do presente trabalho não foi propiciar aos alunos momentos de leitura como lazer e/ou descontração, com a finalidade de que o aluno adquirisse o gosto por ler e escrever. Ao contrário, as condições de produção oferecidas aos alunos visaram contribuir socialmente para o desenvolvimento de uma das práticas sociais mais recorrentes: a escrita. Procurou-se expor aos alunos que, apesar de não apreciarem a disciplina de Língua Portuguesa e de resistirem a essa prática, saber dominá-la é fundamental, pois, como já se afirmou, é por meio de textos que todos se comunicam, e, na sociedade atual, a escrita tem sido uma ferramenta altamente valorizada.

Coube à intervenção não só contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, mas conscientizá-los da importância de aprimorarmos a habilidade do *escrever*, apresentando a leitura como um dos caminhos mais curtos e eficazes para esse desenvolvimento.

A escolha de um ensino de língua nessa direção possibilita ao aluno refletir sobre a língua em seu funcionamento na sociedade e a entender o papel desta na constituição da cultura (GREGOLIN, 2007).

Fundamentação teórica

Geraldi (1997, p. 137) ressalta que “a observação mais despretensiosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”. Ao contrário do que se imagina, a prática do

repetir não oferece garantias de compreensão gramatical nem de desenvolvimento da habilidade escrita.

Talvez, um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento. (PAULIUKONIS, 2009, p. 239).

Atualmente, no meio educacional, a expressão *produção de texto* vem conquistando o espaço da palavra *redação*, destaca Guedes (2009), tendo em vista que esta pressupõe leitores que vão executar os comandos, enquanto a primeira pressupõe leitores que vão dialogar com o texto. Porém, Guedes (2009) salienta que não adianta denominar *produção textual* o ato de produzir um texto, levar as produções dos alunos para casa e devolvê-las apenas com erros assinalados. Ao contrário de uma redação, na qual o aluno apenas reproduz discursos, na maioria das vezes, desprovidos de finalidade, uma produção textual requer mais do que um considerável grau de conhecimento sobre o que se deseja escrever. O exemplo citado por Guedes (2009) reafirma que não basta a mudança de nomenclatura se a prática continua sendo a mesma, conforme define Barros (*apud* PARANÁ, 2007), um texto reconhecido por alunos, professores e pais, escrito em situações de teste e considerado como um indicador de domínio linguístico.

Produzir texto requer estrutura, seja ela contextual ou linguística, uma vez que as condições em que a produção ocorre determinam o texto: quem escreve, o quê, para quem, para quê, por quê, quando e como, onde se escreve (GERALDI, 1997). Não se produz um texto senão por meio de outro texto. Em suma, é impossível construirmos discursos sem nos inserirmos em outros.

Independentemente da nomenclatura, a prática de produção de textos visa favorecer a aquisição do domínio discursivo, definido por Marcuschi como uma “esfera da atividade humana que não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). O *domínio discursivo*, também chamado por alguns autores de *competência discursiva*, “constitui práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios

ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Minimizar o contato do aluno com os gêneros também é mais uma forma de negar-lhe o direito ao domínio discursivo. Colomer e Camps (2002, p. 67) alertam que,

à excessiva brevidade dos muitos textos oferecidos aos alunos, acrescenta-se, muitas vezes, a pouca contextualização, de tal modo que se pode afirmar que a baixa previsibilidade dessas leituras dificulta a formação de hipóteses sobre o texto e, conseqüentemente, não favorecem a aprendizagem do comportamento do leitor.

É importante mostrar aos alunos uma concepção de texto como resultado parcial de nossa atividade comunicativa que compreende processos, operações e estratégias e que são postos em ação, em situações concretas de interação social. Trabalhar por meio de textos reais e significativos com os alunos contribui para o amadurecimento crítico pautado em ideias, opiniões, argumentos.

A apropriação dos gêneros é um mecanismo de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 1999). A leitura nos permite dialogar com o mundo e, por meio dela, nos identificamos e nos reconhecemos nesse espaço de socialização. Quanto mais leitura, mais o indivíduo se socializa. A leitura contribui para o processo de autoconhecimento e amplia os horizontes de conhecimento desse indivíduo. Isso, por conseqüência, propicia um maior repertório de informações, o que pode favorecer o processo de escrita.

Muito mais do que colecionar informações, o aluno deve saber relacioná-las e tirar conclusões a partir delas.

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Essa visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO, 2005, p. 206-207).

Propiciar condições adequadas de leitura significa preparar o aluno para o quê escrever. Além de enriquecer seu domínio discursivo, a leitura é tarefa indispensável para o processo da escrita. Uma leitura efetiva amplia o intelecto, provoca o leitor a pensar, a refletir, a ampliar seu senso crítico. Arnaldo Franco Júnior, Sílvia Vasconcelos e Renilson Menegassi (1997) definem leitura como a oportunidade de se praticar capacidades como as de argumentar, de exemplificar, de criticar, ou seja, é na prática da leitura que adquirimos (e constituímos) opiniões, construímos argumentos e produzimos críticas bem fundamentadas. Contudo, mais importante que praticar a leitura, é preciso saber conduzi-la e diversificá-la para que o aluno desenvolva sua capacidade leitora e escritora e, conseqüentemente, sua subjetividade, pois, sozinho, o aluno dificilmente conseguirá percorrer todo o processo, uma vez que ler é um procedimento e, como tal, precisa ser “mostrado” (SOLÉ, 1998).

Nisso se evidencia o indispensável papel mediador do docente de orientar e estimular esse aluno a pensar além do que os textos, explicitamente, transmitem, a observar suas entrelinhas, seus implícitos, uma vez que nenhum texto traz explícitas todas as suas informações e, “muito do que é dito, está apenas pressuposto, subentendido” (ANTUNES, 2007, p. 56). Além do planejamento, a escolha dos gêneros é decisiva para a continuidade desse processo. Para Antunes (2007), é fundamental ampliar o repertório de informação dos alunos sobre assuntos e temas diferentes, em leituras, debates e reflexões orientadas, possibilitando condições apropriadas para a posterior produção de textos. Do contrário, eles continuarão a ler apenas para atender a legitimação social da leitura externamente constituída (GERALDI, 1997, p. 169).

Pensando nessas questões, buscou-se desenvolver um projeto de intervenção que propiciasse condições “consideravelmente” adequadas e observar em que medida essas condições podem favorecer o domínio discursivo dos alunos.

Descrição da ação e do campo de ação

O projeto de extensão “Gêneros Textuais e Condições de Produção” foi desenvolvido em um espaço destinado a outro projeto financiado pelo MEC/FNDE - Governo Federal, denominado “Mais Educação”, e teve como protagonistas os

mesmos alunos envolvidos nesse projeto. De acordo com a pedagoga (exclusiva do projeto “Mais Educação” da escola), os requisitos para que as escolas possam participar desse programa são: *vulnerabilidade social, grande número de reprovação e iniciativa da direção da escola em elaborar propostas de trabalho (projetos) e inscrever no site do SIMEC.*

O projeto “Mais Educação” é oferecido a todos os alunos dos 6º e 7º anos da escola selecionada para a implementação do projeto de extensão “Gêneros Textuais e Condições de Produção” e conta, atualmente, com 75 alunos, no total – 30 alunos do 7º ano e 45 alunos do 6º ano. Sua carga horária está distribuída em 15 horas semanais. Os alunos são divididos em três turmas: A, B e C. Os encontros de português ocorrem três vezes por semana – às segundas, terças e quintas –, totalizando em duas horas e meia por dia, sendo divididas em dois períodos: das 9h às 10h e 15min e das 10h às 11h e 30min.

O objetivo do projeto “Mais Educação” é fazer com que os alunos passem mais tempo na escola aprendendo português e matemática de maneira mais descontraída e dinâmica.

Foi nesse cenário que o projeto “Gêneros Textuais e Condições de Produção” foi realizado.

Seguem as respectivas atividades realizadas durante os 90 dias de convivência junto ao grupo selecionado para o desenvolvimento do projeto “Gêneros Textuais e Condições de Produção”:

- 30h/a de observações não participativas;
- realização de entrevistas com os 30 alunos;
- realização de entrevista com uma das professoras de Língua Portuguesa que leciona para os alunos;
- execução das ações do projeto “Gêneros Textuais e Condições de Produção”, assim organizado:
 - 36h/a de intervenção escolar, a fim de aplicar atividades previamente planejadas de produção de textos em condições que contemplassem a prática de leitura como subsídio para a escrita;

- análise da produção dos textos dos alunos realizada em condições de produção previamente planejadas e organizadas, com o intuito de verificar o desenvolvimento discursivo dos alunos.

Apresentação e análise das ações iniciais

Apresentação do contexto da pesquisa

Durante o período de observações no ambiente escolar, pode-se verificar que, a respeito da lotação, a estrutura da escola é limitada para a realização de projetos fora da sala de aula. Para a realização destes, utiliza-se a biblioteca pequena. De acordo com a diretora, a biblioteca conta com um acervo de aproximadamente 700 livros – acervo este considerado pela mesma como um número relativamente pequeno comparado ao número de alunos que a escola comporta.

Na visão dos professores, o ambiente da escola é extremamente agradável, pois a maioria dos funcionários se empenha para fazer desse ambiente o melhor tanto para eles quanto para os alunos.

Em relação à observação dos encontros de português, constatou-se que grande parte dos alunos são apáticos em relação à leitura e à escrita. São alunos que se julgam “sem criatividade” para escrever e que consideram a leitura como uma atividade “chata” e exaustiva. Percebeu-se que era frequente ver alunos que se negavam a fazer determinadas atividades.

Durante a etapa de observação, pode-se perceber também que a professora se mostrou interessada do trabalho com os gêneros textuais. Segundo ela, procura-se diversificar os textos bem como o trabalho com eles, levando para os encontros textos pequenos, preferencialmente com imagens e do cotidiano deles, uma vez que é muito difícil prender os alunos por muito tempo à leitura, e, quando o assunto é a escrita, verificou-se que a maioria deles não termina as atividades propostas.

As entrevistas

Considerou-se importante conhecer a realidade vivida e percebida através da visão dos alunos integrantes do projeto “Mais Educação” e de um professor atuante

Interfaces - Revista de Extensão, v. 3, n. 1, p. 44-68, jul./dez. 2015.

na mesma escola, uma vez que eles seriam os protagonistas do projeto “Gêneros Textuais e Condições de Produção”. Sendo assim, em paralelo com as observações iniciais, foi realizada uma entrevista com 30 alunos e com um dos professores de Língua Portuguesa da escola. Os alunos foram indagados a respeito das dificuldades em escrever textos nas aulas de português, bem como a respeito das condições a eles fornecidas para a realização de tal prática, e o docente, a respeito do trabalho com os gêneros textuais e das condições de produção dos textos.

A professora convidada para a entrevista ministra a disciplina de Língua Portuguesa para alguns dos alunos que estão no projeto “Mais Educação” e coordena um projeto de leitura na escola, mas não faz parte do projeto “Mais Educação”.

Entrevista com os alunos

No início, tais entrevistas foram individuais. Cada aluno era convidado a responder oralmente as questões, enquanto o acadêmico anotava-as. Mais tarde, em função do tempo disponibilizado e buscando uma maior credibilidade para essas entrevistas, considerou-se necessária a mudança de estratégia. A partir daí os próprios alunos (em grupos de três) eram convidados a responder de próprio punho as oito questões. Coube ao acadêmico apenas orientá-los nas perguntas, uma vez que o nível de leitura destes é muito baixo. A seguir, as perguntas que compunham a entrevista:

ENTREVISTA 1 - Alunos

P.1 Você possui dificuldade(s) em produzir textos na escola? Qual(is)? (Falta de concentração, não domina a gramática, não consegue expor ideias no papel, não conhece muito bem o assunto proposto etc.)

P.2 Entre as dificuldades citadas por você, na questão anterior, descreva quais são as que mais prejudicam as suas produções de textos na escola.

P.3 Com que frequência você produz textos nas aulas de português? Que textos você produz? (Charge, tiras, quadrinhos, contos, crônicas, narrações, descrições, dissertações, notícias, propagandas, anúncios, poesias...)

P.4 Nas aulas de português, antes da produção textual, o que vocês costumam fazer: pesquisar sobre o assunto, ler sobre o assunto,

discutir sobre o assunto? Durante quanto tempo vocês discutem sobre o assunto antes de produzir o seu texto?

P.5 O que você considera mais importante em uma produção textual? (Escrever “perfeitamente”, de acordo com a gramática normativa ou ter informações a respeito do que você está escrevendo...) Por quê?

P.6 Quais os erros mais comuns cometidos por você em seus textos? (Ortografia, pontuação, clareza, letra ilegível, frases longas, confusas...)

P.7 Ao receber as suas produções textuais corrigidas, o que você faz, geralmente? Por quê? (Olha os erros e guarda o texto? Joga o texto fora? Reescreve o texto de acordo com as correções e devolve ao seu professor?)

P.8 Você considera importante saber produzir textos escritos? Por quê?

Dentre as oito questões, comentaremos apenas seis, consideradas como as mais pertinentes para a discussão ora proposta. Em virtude do número de entrevistas e da constatação de um consenso entre a maioria das respostas, ressaltaremos aqui apenas algumas dessas respostas e destacaremos outras em razão de terem se destacado das demais. Portanto, das 30 entrevistas, daremos destaque a apenas 10.

- **P.1** – Essa questão referia-se à dificuldade dos alunos em produzir textos. A resposta da maioria dos alunos foi afirmativa. As dificuldades apontadas por eles foram:
 - resposta 1: “(...) falta de concentração, e às vezes não consigo expor minhas ideias no papel”;
 - resposta 2: “falta de domínio da gramática, dificuldade em expor as ideias no papel”;
 - resposta 3: “a falta de concentração e a falta de domínio do assunto”.

A resposta 1 esteve presente em metade das entrevistas selecionadas, mas sempre acompanhada da resposta 2. Para alguns alunos, a inspiração, muitas vezes, é “grande”; no entanto, o momento da transcrição é tarefa árdua. Em relação à “falta de ideias”, houve aqueles que alegaram não ter “imaginação” para escrever, fato que podemos aliar, em parte, ao baixo nível de informação dos alunos e de

condições propícias para o bom desempenho de tal atividade, uma vez que nossa imaginação requer constantes estímulos e ter o que dizer.

- **P.2** – Em relação às respostas da **P.2**, como esta era a continuação da **P.1**, a maioria dos alunos apenas enfatizou a resposta já exposta anteriormente: a “falta de concentração”, apontada como a dificuldade que mais os prejudica no momento de produzir textos. Em segundo lugar, destacaram a “falta de domínio da gramática”.
- **P.3 e P.4** – Como grande parte dos alunos tem aula com a mesma professora, não houve uma notória diferença nas respostas. Constatou-se que os alunos produzem textos com frequência e que esses textos variam em gênero. No entanto, a preparação necessária ao momento que antecede a produção (analisada na **P.4**) se faz em um curto espaço de tempo. De acordo com os alunos, discussão é a atividade mais realizada no momento antecedente à produção, mas, em média, essa preparação ocorre, de acordo com os alunos, por, aproximadamente, “meia aula”, e, em seguida, inicia-se a etapa da escrita.
 - resposta 1 (P.3): “Contos, uma vez por semana”; (P.4) “Discutir sobre o assunto, 5 minutos”;
 - resposta 2 (P.3): “Uma vez por semana; quadrinhos, contos, crônicas, narrações”; (P.4) “Discutir sobre o assunto, meia hora”;
 - resposta 3 (P.3): “Uma vez por semana contos, propagandas, poesias e crônicas”; (P.4) “Discutir sobre o assunto. Uma aula”.
- **P.5** – Em relação a essa questão, as respostas foram equilibradas. Ficou evidenciado que a influência da gramática normativa ainda é bastante presente na vida de alguns alunos. Embora eles pertençam a uma geração mais contemporânea, estes se mostraram preocupados com o “escrever de acordo com a gramática normativa”, maioria das respostas a essa questão. A segunda alternativa, “ter informações a respeito do que se escreve”, ficou em segundo plano. Algumas respostas:
 - resposta 1: “escrever de acordo com a gramática normativa”;
 - resposta 2: “os dois, porque um é consequência do outro”;

- resposta 3: “ter informações a respeito do que estou escrevendo, porque sem saber do assunto não consigo escrever”.

De acordo com os alunos, as produções textuais sempre valem nota e quem possui muitos erros possui “alguns décimos descontados”. Entre os entrevistados, houve um aluno que respondeu diferentemente dos demais, afirmando considerar tanto a escrita de acordo com a gramática normativa necessária quanto ter informações a respeito do assunto, dizendo que “um é consequência do outro” (resposta 2). Portanto, subentende-se que é necessário aliar gramática e informação ao texto.

- **P.6** – Ao serem indagados a respeito dos erros mais frequentes cometidos em seus textos, o problema com a “pontuação” foi a resposta em destaque.
- **P.7** – Para essa questão, a maioria dos alunos respondeu que olha os erros corrigidos e assinalados e guarda o texto. Quando o professor solicita uma reescrita, eles assim o fazem, mas, sempre com o intuito de conseguir melhorar sua nota. Algumas respostas:
 - resposta 1: “Olho erros e guardo o texto”;
 - resposta 2: “Leio e guardo”;
 - resposta 3: “Quando a professora pede eu refaço, senão eu olho os erros e guardo”.

Foram raros os alunos que disseram refazer seus textos por conta própria. Em conversa informal, os alunos explicaram como funciona o processo de reescrita, quando esta ocorre. Cabe aos alunos corrigirem os textos uns dos outros. O problema dessa atividade, segundo eles, é que a maioria tem dificuldade na escrita. Nesse caso, como é possível que eles corrijam os textos dos colegas se eles próprios têm tantas dificuldades?

- **P.8** – Praticamente, todos os alunos responderam a essa pergunta positivamente, atrelando a importância do escrever ao futuro estudantil e profissional. Apenas um aluno respondeu “não”. Porém, não apresentou justificativa alguma para a negação. Algumas respostas:
 - resposta 1: “Sim, porque para sabermos escrever quando formos fazer faculdade”;

- resposta 2: “Sim. Porque quando for fazer um vestibular o que vai contar mais é a redação”;
- resposta 3: “O português é importante porque faz parte do nosso dia a dia e da nossa vida”.

A resposta 3 destacou-se entre as demais e, inclusive, é uma reflexão do mesmo aluno que se destacou na **P.5**, ao dizer que tanto a escrita de acordo com a gramática normativa quanto a necessidade de informações são importantes para a produção do texto.

Para esse aluno, “o português é importante porque faz parte do nosso dia a dia e da nossa vida”. Isso indica consciência da função social que a língua tem entre os indivíduos. Esta foi a única resposta que não demonstrou preocupação com os “ossos do ofício”, mas que percebeu a língua como um sistema mais complexo do que se imagina e importante para a nossa atuação social.

Entrevista com a professora

A entrevista compunha-se das seguintes perguntas:

ENTREVISTA 2 - PROFESSORA

P.1 Você consegue realizar produções de textos com frequência em suas turmas? Explique o(s) porquê(s) de sua resposta:

P.2 Você se sente “amparado” em relação ao uso de outros materiais para as aulas de leitura e produção de textos, como, por exemplo, TV, rádio, multimídia, fotocópias, disponibilidade do acervo da biblioteca (livros, revistas, jornais, gibis)?

P.3 Você acha que as condições estruturais interferem na leitura e produção textual dos alunos? Por quê?

P.4 Para você, quais as principais dificuldades dos alunos em produzir textos? (falta de concentração, não dominam a gramática, não conseguem expor as ideias no papel, falta de conhecimento sobre o assunto, etc.).

P.5 Diversas pesquisas revelam que há uma certa resistência da maioria dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita. Na sua opinião, qual(is) a(s) possível(is) causa(s) dessa resistência?

P.6 Você consegue trabalhar com seus alunos alguns desses gêneros citados abaixo? Assinale aqueles que você costuma abordar nas aulas de leitura e produção de textos:

() charge; () tiras; () quadrinhos; () contos; () crônicas; () narrações; () descrições;
() dissertações; () notícias; () propagandas; () anúncios; () poesias; () outros

P.7 Em que aspectos o trabalho com os gêneros textuais pode (ou não) contribuir para o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura e à escrita?

P.8 No momento antecedente à produção textual, o que os alunos costumam fazer: pesquisar, ler, discutir sobre o assunto...? Como eles realizam esses procedimentos e o que eles pensam sobre esses procedimentos?

Seguem-se algumas observações a respeito das respostas às perguntas realizadas:

- **P.1** – A resposta da professora foi afirmativa, porém não houve clareza na sua resposta. O que entendemos, de modo geral, é que a professora tem o hábito de planejar o trabalho com as produções textuais.
- **P.2** – Nesta, a professora respondeu que se sente amparada “em partes”. Segundo ela, há algumas dificuldades de acesso no que diz respeito à biblioteca; alega que falta um profissional para cuidar desse ambiente. No entanto, para as demais situações, a direção oferece todo o amparo, dentro de suas possibilidades, afirma a professora.
- **P.3** – A docente afirma que as condições estruturais influenciam muito pouco na produtividade dos alunos em relação à leitura e à produção textual, concluindo que o problema está mais ligado à didática do professor, em como ele aborda esse processo.
- **P.4** – De acordo com a professora, a principal dificuldade dos alunos é a falta de concentração e o fato de eles não conseguirem expor as ideias no papel, segundo ela, provém desse problema. O resultado disso são produções sem coerência e sem concordância, destaca a professora.
- **P.5** – A professora atribui a resistência dos alunos à leitura e à escrita ao não comprometimento de muitos professores e ao fato destes não se utilizarem de estratégias diferenciadas com os materiais de leitura e de escrita.

- **P.6** – Os gêneros textuais citados e assinalados pela professora como utilizados em suas aulas foram: charge, tiras, quadrinhos, narrações, descrições, notícias, propagandas, anúncios e poesias.
- **P.7** – Nesta questão a docente demonstra ter consciência do trabalho com a variedade textual, haja vista que em sua resposta afirma que a contribuição dos gêneros textuais abrange todos os aspectos e, inclusive, é um início do caminho para a diversidade do trabalho em sala, tanto na leitura quanto na escrita.
- **P.8** – Esta questão teve como finalidade conhecer um pouco sobre as condições de produção propiciadas em suas atividades de produção, ou seja, no momento que antecede a produção textual. A professora respondeu que a cada ano suas estratégias estão melhorando. Discussão e leitura são suas principais estratégias e, entre esses procedimentos, ela salienta, também, que procura trabalhar com a interdisciplinaridade.

A entrevista realizada com a professora foi de grande contribuição para conhecer o contexto em que alguns dos alunos participantes do projeto “Mais Educação” estão inseridos e conhecer o grupo com o qual o projeto “Gênero Textuais e Condições de Produção” iria atuar.

A entrevista com a professora confirmou o que a entrevista com os alunos já havia apontado. Os alunos têm contato com os gêneros textuais. A professora tem consciência da importância do trabalho com esse material e os alunos são contemplados com os gêneros. No entanto, a docente menciona o não comprometimento de muitos professores e a não utilização de diferentes estratégias com materiais de leitura e de escrita. Isso nos faz pensar que não podemos ensinar o que não aprendemos ou o que não sabemos.

Embora a leitura tenha sido uma atividade enfatizada pela docente em quase todas as suas respostas, refletimos sobre as respostas dos alunos a respeito do tempo de preparação/leitura para a produção de textos: “cinco minutos”, “meia hora” são suficientes para que se tenha o que dizer?

A intervenção: aplicação do projeto “Gêneros Textuais e Condições de Produção”

A intervenção escolar ocorreu aproximadamente durante três meses. No início, as dificuldades foram múltiplas. Problemas com a indisciplina, indisponibilidade dos recursos da escola e a resistência à participação dos momentos de escrita fizeram parte de, praticamente, metade do percurso. Percebeu-se, nesse momento, a necessidade de alterar a metodologia. Assim, com as devidas adaptações, o trabalho começou a apresentar melhores resultados.

Fato singular é que uma das principais adaptações realizada foi a alteração do verbo “escrever” e da palavra “texto”, utilizados inicialmente ao se enunciar as atividades.

Como a apatia à escrita entre os alunos foi expressiva, observou-se na primeira atividade escrita que o verbo escrever e a palavra texto os assustavam e desanimavam ao mesmo tempo. Para solucionar o problema, decidimos abolir dos encontros a expressão “escreva um texto”. Procuramos, a partir de então, substituições que soassem menos enfáticas, como por exemplo, “faça uma reflexão a respeito do gênero...”, “teça um comentário sobre...” etc. A partir dessa e das demais mudanças, o trabalho passou a apresentar melhores resultados, e os alunos começaram a encarar nossos encontros com mais naturalidade e menos resistência.

Assumindo a posição de Geraldi (2003), a de que o professor precisa estar em sintonia com as preferências dos alunos em relação aos assuntos abordados, procurou-se elaborar um conjunto de atividades com um tema apreciado pela maioria desses alunos, fato percebido durante o período de observações. O tema escolhido foi “as consequências da ditadura da moda”.

O objetivo do trabalho era apresentar aos alunos, por meio de textos orais e escritos, uma visão negativa da imposição da moda, pouco discutida nos dias de hoje. O tema foi dividido em duas partes. A primeira tratava do consumismo exacerbado em prol dessa moda. Assuntos como a diferença entre consumo e consumismo, o sentimento de pseudofelicidade perante o “comprar”, as estratégias de liquidação aplicadas aos consumidores, entre outros, foram abordados nessa primeira parte. A interação dos alunos com o tema foi muito positiva, pois todos

queriam expor o seu conhecimento de mundo. Até os alunos rotulados pelos professores como *complicados* se interessaram em participar das discussões.

Inicialmente, a leitura foi trabalhada com maior ênfase. Como os gêneros fazem parte da pesquisa, considerou-se importante levar aos alunos em todas as atividades a diversidade textual: crônica, propaganda, música, história em quadrinhos etc. Convém destacar que, durante a intervenção, devido à indisponibilidade ou falta de recursos da escola, foi necessário modificar muitas atividades durante o processo de implementação do projeto.

A segunda etapa abordava os riscos e as consequências da busca incessante pela beleza física. Tratou-se, nessa parte, dos distúrbios alimentares: anorexia e bulimia. Sem dúvida, essa foi a parte com a qual os alunos mais se identificaram e da qual mais participaram.

Para esclarecimento do assunto em questão, os alunos fizeram a leitura de uma reportagem que apresentava depoimentos de meninas enfermas por conta dessas doenças. Além disso, assistiram a alguns vídeos que mostravam famosos com e sem maquiagem, pessoas que fizeram plásticas e ficaram deformadas, entre outras curiosidades. Esses vídeos contribuíram não só para falar da realidade, mas também para mostrá-la por meio de pessoas que eles conhecem e veem com muita frequência na TV, lindas e, aparentemente, “perfeitas”.

Como a maioria desses alunos gosta muito da língua espanhola, um dos vídeos apresentados foi justamente nesse idioma (com legenda). No vídeo, a cantora Anahí (conhecida de todos eles) contava sobre os sofrimentos que teve com a anorexia. Percebeu-se que, grande parte dos alunos comoveu-se com a história da cantora, principalmente, as meninas. Elas afirmaram depois que, embora já soubessem da enfermidade da cantora, nunca ouviram os comentários da própria. No vídeo, Anahí comenta que justamente esse estereótipo de beleza que as pessoas tanto admiram faz com que muitas meninas busquem conquistá-lo a qualquer preço.

Ao iniciar o trabalho sobre os distúrbios alimentares, foi solicitada aos alunos, em um dos encontros, uma pesquisa. Para conseguir enquadrar na atividade os 15 alunos que estavam presentes, foi necessário formar algumas duplas. A pesquisa era fazer com que, divididos em dois grupos (o primeiro sobre anorexia e o segundo

sobre bulimia), procurassem mais informações sobre esses distúrbios. A fim de direcioná-los, temendo a dispersão de muitos, foi-lhes passado um roteiro de perguntas. Cada aluno recebeu uma folha, na qual iria anotar as informações consideradas relevantes para o grupo e para a pesquisa. Em seguida, num momento de debate, os alunos deveriam expor as informações colhidas, para que, ao final, pudessem perceber as distâncias e as proximidades dessas doenças. Pode-se afirmar que os objetivos da proposta foram realizados com êxito, pois, surpreendentemente, todos terminaram a atividade.

A última atividade realizada pelos alunos foi uma espécie de contrapropaganda. Para isso, foi necessário levar ao encontro várias imagens, figuras (já recortadas) que representassem os dois principais assuntos abordados: o consumismo e a beleza. A proposta era fazer com que os alunos escolhessem um dos temas abordados durante os encontros, escolhessem uma figura/imagem e, a partir dela, criassem um alerta ou uma reflexão sobre o assunto escolhido para seus possíveis leitores, que seriam seus colegas de escola. Antes de solicitar a atividade, o gênero *propaganda* foi apresentado aos alunos e analisado em alguns de seus aspectos, de forma que os alunos viessem a compreender como produzi-lo.

Primeiramente, os alunos escreveram um rascunho de suas produções (no caderno) e, em seguida, depois de tirarem suas dúvidas gramaticais e de construção textual, reescreviam as versões finais. Após um comentário sobre suas “contrapropagandas”, estas foram expostas no mural do pátio da escola.

Todas as atividades foram programadas para serem realizadas em sala. As atividades que não eram terminadas no encontro do dia eram recolhidas para serem terminadas no dia seguinte.

Descrição das atividades

Dentre as várias atividades realizadas, propomos a apresentar e as quatro últimas, por questão de adequação ao espaço deste artigo:

- **Atividade 1** – Essa atividade está relacionada ao término do assunto consumismo e ao início do próximo, o qual se relacionava aos transtornos alimentares. Para a realização da atividade 1, foi entregue aos alunos um envelope contendo frases em tiras. As frases compõem a letra de uma

música (desconhecida de todos eles) intitulada como “Atitude”, da banda Os Seminovos. A música dizia o seguinte:

ATITUDE

Os Seminovos

Atitude. O que é atitude?	Por um que não cobra torpedo.
É só uma ferramenta pra explorar sua juventude.	Ei, garota, quem ama muito tudo isso
Atitude. É só um roteiro.	Só ganha um corpo mais roliço
E no final feliz alguém arranca seu dinheiro.	E o risco de morrer mais cedo
Ei, garoto... você não percebeu?	O jeans não é daquele jeito
Não tem nenhum amigo seu nos anúncios de TV.	Em quem não tem corpo perfeito
Garotos propaganda seguem uma linha	Aquela tinta de cabelo
Corpo malhado, rosto sem espinha.	Só fica bem na modelo.
Quem se parece com você?	Nem a música que você canta
Você acha que alguém descola	Sai de graça da garganta
Mulher tomando Coca-Cola?	Pagaram pra você escutar
Que gata vai te dar carinho?	Até aprender a gostar
Em troca de um salgadinho?	Atitude não se compra, não se come, não se veste
Você acha que sua popularidade.	Atitude não se assiste, não se ouve, não se investe
Tem ligação de fato	Nem a musa do verão dá lbope
Com a marca do seu sapato?	Sem passar no Photoshop
Ei garota, ninguém começa a te ligar	Talvez você fosse ela
Porque você trocou seu celular	Se estivesse na novela.

O trabalho dos alunos era tentar montar a letra da música. A intenção da atividade proposta não era fazer com que eles a montassem na ordem, mas que, a partir da leitura das frases, o trabalho estivesse voltado para a tentativa de “acertar” os versos, as rimas, a fim de que eles construíssem sentido para o texto. O principal objetivo era explorar, de modo inconsciente, a leitura e a interpretação dos alunos em relação ao gênero *música* de uma forma dinâmica, lúdica e divertida. Foi uma

atividade que demandou muito tempo, apesar de ser realizada em duplas ou trios. Ao final, eles deveriam colar as tiras, previamente organizadas, em uma folha, apresentando, desse modo, o resultado dessa interpretação.

Assim que os alunos terminaram a atividade, foram apresentados a música e o clipe dessa canção para que eles pudessem conferir se conseguiram se aproximar da letra original, no que diz respeito à construção de sentido. A maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade proposta, mas não houve ninguém que se aproximasse da ordem original da música. Mesmo assim, sua mensagem foi interpretada com sucesso pelo grupo. Essa atividade deu início à atividade seguinte:

- **Atividade 2** – Nesta atividade, os alunos realizaram uma pesquisa sobre anorexia e bulimia no laboratório de informática. Ela contribuiu para a obtenção de informações científicas a respeito dos distúrbios abordados.

As sete perguntas que nortearam a pesquisa foram:

- Definição dos termos (o que são?);
- Quais as causas?;
- Quais as complicações médicas?;
- Quais os fatores de riscos?;
- Como se desenvolvem?;
- Como se tratam?;
- Como se previnem?.

Percebeu-se que a maioria copiou literalmente as respostas dos *sites*. Isso porque são alunos que possuem grande dificuldade em interpretar o que leem. São aqueles a quem chamamos de *analfabetos funcionais*. Além da deficiência leitora, essa prática é, para eles, uma tarefa exaustiva, desgastante, o que revela pouca familiaridade com a postura de pesquisa.

- **Atividade 3** – Foi gerada a partir de uma imagem em que um cavalo estava ironicamente amarrado a uma cadeira de plástico.

Solicitou-se aos alunos uma associação entre a imagem e as discussões feitas em sala sobre o tema “Ditadura da moda”.

A atividade permitiu aos alunos a realização de comentários escritos a respeito de tudo o que haviam aprendido até o momento sobre o tema do consumismo e a incessante busca pela beleza.

A maioria dos alunos refletiu em poucas linhas. Mas é interessante observar que, nessas linhas, havia a presença das informações obtidas/apreendidas durante as atividades anteriores.

- **Atividade 4** – Esta última atividade remete ao gênero propaganda. Inicialmente, foram mostradas aos alunos várias propagandas críticas em relação ao tema discutido até o momento. A intenção de mostrá-las era fomentar uma discussão em relação a alguns aspectos do gênero (construção, criatividade, intencionalidade) e mostrar exemplos do que foi, posteriormente, solicitado.

Após as discussões, os alunos foram à prática. A ideia era construir uma propaganda crítica sobre o assunto escolhido. Cada dupla escolheu uma imagem/figura e se comprometeu a fazer sua crítica – a contrapropaganda. Para isso, eles deveriam criar um enunciado/uma reflexão. A atividade exigia do aluno criatividade, leitura de outros discursos e associação ao seu próprio conhecimento de mundo, os quais deveriam estar atrelados à imagem escolhida.

O resultado foi muito satisfatório, pois constatou-se que muitos alunos colocaram em prática o conhecimento adquirido durante os encontros, além de perceberem a composição e os objetivos do gênero propaganda. Uma aluna deixa claro a percepção da diferença entre o conceito de *consumo* e de *consumismo* – que foi um assunto discutido em um dos momentos – ao escrever no gênero: “Você é um consumidor ou um consumista? Cuidado! Pois você pode estar em um caminho de felicidade errado.”

Outro aluno, por exemplo, relacionando o tema à música trabalhada na atividade 1, descrita anteriormente, escreveu na contrapropaganda: “Cuidado! A beleza (a moda) muitas vezes pode acabar em risco. (Você não precisa disso).” Em quase todas as contrapropagandas, houve uma associação entre os conteúdos discutidos e um alerta em relação ao tema abordado.

Os alunos levaram em conta, também, na hora de produzir, o interlocutor, o destinatário do gênero e foi possível notar em quase todas as propagandas a marca desse receptor pela presença do pronome pessoal: “você”.

Em suma, apesar da resistência inicial dos alunos em relação à leitura e à escrita, pode-se verificar que em suas produções textuais as leituras e as discussões realizadas contribuíram para o desenvolvimento do domínio discursivo

dos alunos e motivaram a participação deles nas atividades, principalmente nas últimas. Observou-se, inclusive, que na atividade da contrapropaganda – a última atividade realizada – esse progresso ficou evidente, o que reforça que o aprendizado da escrita é processual.

Algumas considerações

Embora os gêneros textuais estejam circulando na escola, os alunos ainda possuem uma visão equivocada no que diz respeito à função social que eles desempenham (especialmente em relação à produção textual).

A entrevista (tanto com os alunos quanto com a professora) foi importante para conhecer o espaço das condições de produção em que os alunos são inseridos, pois revelou que os gêneros, de forma geral, têm participação ativa nas aulas de língua materna; no entanto, as condições em que eles são abordados não possibilitam despertar o interesse do aluno pela leitura e pela escrita nem desenvolver o domínio discursivo.

A intervenção mostrou o “pavor” dos alunos para com a prática da escrita, pelo fato de não saberem “dominar” a gramática, segundo eles. Além disso, o momento de produzir é considerado por muitos desses alunos como o das correções ortográficas e de concordâncias, não o de planejamento, o de organização e o de expressão de ideias. Em suma, voltamos ao ponto já citado neste trabalho: a nomenclatura mudou, mas a metodologia parece não ter acompanhado essa mudança, e os alunos continuam olhando para a produção escrita como um “fardo”, uma atividade “chata” e meio para adquirir nota.

É importante enfatizar que nossa proposta não era fazer com que os alunos adquirissem gosto pela leitura e pela escrita, mas propiciar a eles a oportunidade de aprimorarem a competência discursiva para desempenharem essas tarefas sem muitos “sacrifícios”; no entanto, percebeu-se que desenvolver um trabalho a partir de temáticas de interesse dos alunos favorece o envolvimento e a aprendizagem do grupo.

O problema do baixo nível de leitura e a resistência à escrita foram fatores que influenciaram diretamente no desempenho inicial dos alunos, mas foram gradativamente amenizados ao longo da aplicação das atividades de leitura e de

escrita propostas e das adaptações que se fizeram necessárias durante a execução do projeto.

As condições físicas – em termos de espaço e de material didático – também desfavoreceram o bom andamento das atividades, além da deficiência leitora dos alunos. Ler um texto que contivesse mais de três parágrafos e interpretá-lo foi desafio para a maioria deles.

Por outro lado, é fato que o número de alunos nos encontros (duas turmas de 15 alunos) contribuiu significativamente para que o trabalho obtivesse resultados satisfatórios. Essa condição proporcionou a possibilidade de promover discussões, e, inclusive, de trabalhar com os alunos de uma forma diferenciada.

Percebeu-se também que o interesse de alguns alunos em discutir durante a intervenção foi expressivo. Inconscientemente, eles sentem a necessidade de serem ouvidos nas aulas, de exporem seu conhecimento de mundo. As situações reais (do tema abordado) mostradas a eles contribuíram, de alguma forma, para a ampliação de seu conhecimento. A presença dos gêneros textuais no ambiente escolar implica justamente mostrar aos alunos a importância e as funções muito mais amplas de nossa língua e dar sentido ao seu aprendizado.

As atividades – como já mencionado – alteradas no decorrer da intervenção provaram que a mudança dos alunos depende, em grande medida, da mudança do próprio docente. Em momentos como esse, é fundamental para o professor a autoavaliação. Refletir, em determinados momentos, sobre os resultados alcançados e, se necessário, dispor-se a iniciar outro caminho para atingir seus objetivos.

Textual genres and the conditions of production

Abstract

This article is intended to present some results from an extension project called “Textual Genres and the Conditions of Production”, realized in with elementary students. The text genres are “texts found in our daily lives which are made of characteristic social communicative patterns defined by functional compositions, styles and objectives set forth concretely realized in the integration of social, institutional, technical and historical forces” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). In addition to the school intervention, the results of this research came from observations non-

participatory and interviews with students and a teacher who works in the discipline of the Portuguese Language. The methodological criteria adopted were instrumental in supporting research in order to present an overview about the progress of the discursive domain of students in these conditions of production “considerably” appropriate.

Keywords: Textual genres. Production conditions. Discursive domain.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2007.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler: ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode ser esta língua. In: CORREA, D. A. *A relevância social da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

FRANCO, Jr., A., MENEGASSI, R., VASCONCELOS, R. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. *Trama e texto: leitura crítica e escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 1997, p. 96 -109.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares Estaduais*. Língua Portuguesa, ensino fundamental. Curitiba, 2007.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

REVISTA REDAÇÃO do Vestibular. O grande desafio é a leitura. *Universidade e Sociedade*, n. 12, abr. 1997.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOLÉ. I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Claudia Schiling. São Paulo: Artmed, 1998.