

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM BASE EM ATIVIDADES SOCIAIS E GÊNEROS TEXTUAIS*

Désirée Motta-Roth**

Resumo: O objetivo deste ensaio é encorajar o debate sobre as possibilidades pedagógicas da concepção de gênero textual para o ensino de produção textual. Nesse sentido, busca-se aqui discutir o tratamento dado a essa noção nos PCN+ (BRASIL, 2000) e, em decorrência dessa discussão, refletir sobre o ensino de linguagem. As reflexões expostas no texto estão ancoradas em dois princípios práticos, quais sejam: 1) o ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê; e 2) as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo.

Palavras-chave: gênero textual; produção textual; ensino.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos 2000, surgiu, especialmente no sul do país, uma variedade de trabalhos na área de Lingüística Aplicada dedicados ao estudo de gêneros textuais (MOTTA-ROTH, 2000a, 2000b; MEURER; MOTTA-ROTH, 2002; BONINI, 2002; MEURER, 2003; CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2004, 2005; KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2005; MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005). Esses trabalhos têm enfatizado o papel da linguagem em constituir as atividades sociais, as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos. As atividades sociais podem ser definidas como ações por meio das quais as pessoas tentam alcançar determinados objetivos e que foram motivadas por outras ações do próprio sujeito ou de outros em um processo histórico dinâmico (KOZULIN, 1986, p. xlix). Essas atividades podem ser recorrentemente mediadas pela linguagem, o que as qualifica como gêneros textuais. Exemplos de gêneros são: a entrevista de emprego (para o candidato conseguir uma colocação no mercado de trabalho), a lista de discussão via Internet

* O presente trabalho, realizado com apoio do CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa no. 350389/98-5), é uma versão do texto "Gêneros textuais, atividades sociais e ensino de linguagem", apresentado em 02/09/2005, no II Congresso Nacional de Ensino de Leitura, Literatura e Língua Portuguesa, realizado na Universidade de Caxias do Sul - Campus Universitário da Região dos Vinhedos, Bento Gonçalves, RS, 31/08 a 03/09/2005.

** Professora da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Letras – Inglês e Literaturas Correspondentes.

(para o internauta trocar informações e conseguir esclarecimentos acerca de um determinado tema) e a resenha (para o leitor conhecer um livro lançado recentemente).

Nesses termos, um gênero textual é uma combinação entre elementos lingüísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos – que se articulam na “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 181) ou ainda:

formas recorrentes e significativas de agir em conjunto, que põem alguma ordem no contexto da vida em coletividade (nos termos de Clifford Geertz, 1983:21); como formas de vida que se manifestam em jogos de linguagem, de tal sorte que a linguagem é parte integral de uma atividade (nos termos de Ludwig Wittgenstein ([1953] 1958:88, § 241) a ponto de o gênero tornar-se um fenômeno estruturador da cultura. (Idem, p. 184)

Gêneros se constituem como tal em função da institucionalização de usos da linguagem, portanto emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, com diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social. Utilizando a descrição de Meurer (2004, p. 137-144) acerca dos princípios da teoria sociológica de Anthony Giddens, podemos dizer que o sistema social se organiza em termos de atividades socialmente reconhecidas (práticas sociais como o atendimento aos clientes de um banco, a aula na universidade, a consulta médica, a entrevista de emprego) e papéis sociais (e as relações de poder entre gerente e cliente, professor e aluno, médico e paciente, empregador e candidato ao emprego), desempenhados pelos participantes de cada atividade. As atividades e os papéis sociais são constituídos por um terceiro elemento, a linguagem (regras e recursos de significação). A linguagem funciona como elemento estruturador dos dois primeiros elementos. Os três se articulam em gêneros – práticas sociais mediadas pela linguagem, compartilhadas e reconhecidas como integrantes de uma dada cultura. Tal conceito de linguagem, que articula a vida social e o sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino de linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua.

No Brasil, as propostas de ensino sofreram um impacto ao final da década de 90, quando foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino*

Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000). Para muitos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, apesar das controvérsias sobre sua adequação ou mesmo legitimidade, “se constituem como o guia maior das diferentes atividades educacionais no Brasil” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 140). Sem querer discutir as controvérsias surgidas, gostaria de defender a idéia de que esse documento, ao recorrer ao conceito de gênero para elaborar a proposta pedagógica de ensino de linguagem (Línguas Portuguesa e Estrangeira), se constitui em uma contribuição importante no que tange à pesquisa e à prática pedagógica em linguagem.

A perspectiva da linguagem adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN's) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios; ou mesmo em relação às propostas resultantes da perspectiva discursiva dos anos 80, que viam no “discurso e no texto [...] as unidades de estudos à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado”, conforme sintetizado por Geraldini (1997, p. 18).

Para discutir a perspectiva sobre linguagem e gênero dos PCN's (<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>), analiso aqui os *PCN+* (http://cenp.edunet.sp.gov.br/Ens_medio/em_pcn.htm), o documento complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, subdividido em três áreas: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O objetivo deste é oferecer “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (conforme explicitado por seu subtítulo) “ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores” (p.7).¹ Tomarei por base, portanto, a visão dos PCN's refletida nesse documento adicional.

Ao adotar uma perspectiva social da linguagem, os PCN's propõem que:

para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser

¹ Agradeço a Adair Bonini por me chamar a atenção para essa questão.

mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (p. 55)

Essa visão sócio-interacionista da aprendizagem reconhece que é por meio do engajamento em atividades socialmente compartilhadas que desenvolvemos a metacosciência e as habilidades lingüísticas (KOZULIN, 1986, p. xxiv, xlv). Portanto, a escola deve oferecer ao aluno um contexto em que este possa articular conhecimentos e competências por meio de usos da linguagem em situações específicas, para realizar determinadas atividades sociais. No presente trabalho, ao tomar como referência essa perspectiva teórica da linguagem e de seu ensino e aprendizagem, busco examinar o conceito de gênero textual adotado nos PCN's, discutindo trechos coletados no documento, e analisar algumas atividades de ensino de produção textual em língua portuguesa propostas na literatura da área.

O objetivo deste trabalho é, portanto, encorajar o debate sobre as possibilidades pedagógicas da concepção de gênero textual para o ensino de produção textual, uma vez que essa concepção pressupõe que os usos da linguagem sejam vistos como atividades sociais, que ocorrem em um dado contexto imediato de situação, dentro no âmbito mais amplo do contexto de cultura.

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Nos PCN's de Língua Estrangeira, Arte e Informática, gênero textual também é ponto de referência para o estudo de linguagens e códigos, mas é na parte de Língua Portuguesa que vemos o termo sendo usado mais recorrentemente e sob diferentes perspectivas, pois há flutuação no conceito de gênero nessas referências.

Dentre essas diferentes perspectivas, é possível definir três orientações para o uso do termo 'gênero' nos PCN's. Gênero aparece frequentemente no sentido de **tipo de texto** ("ficcional ou não-ficcional"), mais raramente como **estratégia retórica** ("texto argumentativo, dissertativo, etc") e, em alguns momentos, como **evento comunicativo institucionalizado em um grupo social** ("o debate em sala de aula"), conforme indica a figura 1 (ao final deste texto, no anexo, a tabela 1 traz trechos coletados ao longo de todos os PCN's, onde é usado o termo "gênero" com referência à linguagem).

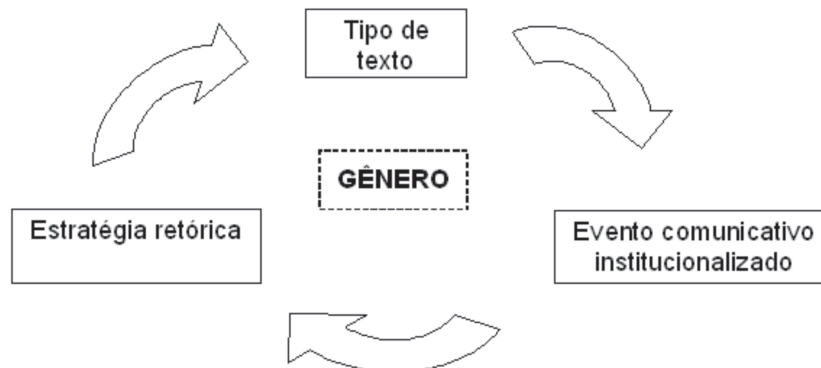


Figura 1 – Diferentes concepções de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Gênero é tratado como “tipo de texto” por suas características formais como tema e estrutura composicional:

Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do SAEB:

- reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho)... (BRASIL, p. 78-79)

Nesses termos, a referência ao conceito de gênero é feita sem alusão ao contexto social ou à atividade em que a linguagem desempenha uma função simbólica constitutiva. Em outros momentos, gênero é tratado como “estratégia retórica”:

Uma aula da disciplina Língua Portuguesa, que integra a área de Linguagens e Códigos, ao tratar dos gêneros narrativos ou descritivos, pode fazer uso de relatos de fatos históricos, processos sociais ou descrições de experimentos científicos. Na realidade, textos dessa natureza são hoje encontráveis em jornais diários e em publicações semanais, lado a lado com a crônica política ou policial. (BRASIL, p.18)

Aqui a definição de gênero se pauta por características associadas a modalidades retóricas tradicionais, tais como a narrativa (encadeamento de eventos), descrição (enumeração de características) e exortação (apresentação de argumentos persuasivos).

Há ainda um terceiro emprego do termo “gênero” como “evento comunicativo institucionalizado”:

Ser falante e usuário de uma língua pressupõe:

- a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:
 - desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado;
 - domínio progressivo das situações de interlocução; por exemplo, a partir do gênero entrevista [...] (BRASIL, p. 61-62)

Nesse caso, o gênero é identificado pela atividade social que o constitui e que por ela é constituído. Esse terceiro emprego do termo “gênero” parece ser o mais adequado, pois identifica os usos da linguagem pela atividade social que lhes dá visibilidade, ampliando a concepção da linguagem para além das regras morfosintáticas, para concebê-la como uma forma de estar no mundo, um modo de agir sobre si e sobre os outros e, assim, produzir significado.

Vejam os PCN’s tratam dessa terceira perspectiva da linguagem que incorpora a noção de contexto.

3 LINGUAGEM COMO GÊNERO: UM EVENTO COMUNICATIVO INSTITUCIONALIZADO EM UM GRUPO SOCIAL

Ao mencionar o gênero entrevista, por exemplo, é possível que meu interlocutor acione significados sociais histórica e socialmente compartilhados relativos a: os temas que recorrentemente se tratam em uma entrevista (fatos da vida ou idéias e opiniões do entrevistado sobre determinados temas ou eventos), um motivo para se fazer uma entrevista (a curiosidade da sociedade sobre a pessoa pública entrevistada), um objetivo (levantar informações acerca dessa pessoa), os papéis e relações sociais dos envolvidos (ao entrevistador cabe elaborar questões e, ao entrevistado, respondê-las dentro de regras de polidez aceitas na comunidade a que pertencem ou ao menos demonstrar disposição em observá-las).

Enfim, há inúmeros aspectos constitutivos dos gêneros ou das situações e ações sociais das quais a linguagem é parte integrante. Os estudos da linguagem fazem referência ao contexto como “situação enunciativa”, ou, na definição de Bazerman (1988, p. 8), como o conjunto de “todos os fatores [...] que dão forma a

um momento no qual uma pessoa se sente chamada a estabelecer trocas simbólicas”. Os PCN’s fazem referência à necessidade de o aluno ser educado no sentido de fazer a relação e a adequação que se estabelece entre texto e contexto: entre as escolhas que são postas a seu dispor pelo sistema léxico-gramatical da língua e o contexto de uso da linguagem, isto é, a situação social em que se encontra. A referência ao contexto é feita de diferentes maneiras: seja quando o documento enfatiza que o aluno deve ter “oportunidade de – individualmente, em duplas ou em grupos – participar de situações dialogadas” (p. 76) e “produzir um texto oral [...] de acordo com [...] o nível de formalidade exigido para a situação enunciativa” (p. 84); seja quando sugere ao professor, como trabalho em sala de aula, “desde bate-papos mais informais a propósito de uma obra literária até o julgamento da atitude de uma personagem do texto literário num debate regrado”, pois exigem dos interlocutores “um grau maior de formalidade e de consciência do texto argumentativo que estão produzindo na fala” (p. 76).

Os PCN’s alertam ainda que “a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente” (p. 77) para encorajar “o domínio progressivo das situações de interlocução” (p. 61). Também chamam atenção para os locais e as situações em que os gêneros, enquanto unidades semânticas e funcionais da linguagem, são encontráveis: “relatos de fatos históricos, processos sociais ou descrições de experimentos científicos [...] em jornais diários e em publicações semanais; [...] na literatura, o poema, o conto, o romance; [...] no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, a carta do leitor; nas ciências, [...] o verbete, o ensaio; na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio; no direito, as leis, os estatutos [...]” (p.77).

O foco da educação lingüística, portanto, recai sobre o **ensino da interlocução**. Ensinar linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em **levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos**. Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos **na** linguagem e **pela** linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever. O ensino de gramática deve estar a serviço dessa capacidade de analisar o contexto e de escolher as possibilidades a partir das ofertas do sistema da língua e não o contrário.

Se concordarmos que participar de uma “atividade” e se engajar na “interação” com o mundo são componentes centrais no desenvolvimento das habilidades de leitura e de redação, então gêneros passam a ser também um construto teórico útil para o ensino de produção textual.

Uma definição para gênero que enfatiza o papel do contexto é oferecida por Carolyn Miller em seu trabalho seminal de 1984 (p.159), no qual define gêneros como interações “retóricas típicas com base em situações recorrentes” num determinado contexto de cultura. Há aqui o pressuposto de que as pessoas reconhecem similaridades entre situações recorrentes e assim elaboram representações de ações tipificadas. Essa representação é um construto social, intersubjetivo, baseado em esquemas mentais das situações, que, por sua vez, são construídos a partir da experiência social, em termos de linguagem pertinente, eventos e participantes relevantes. Para Miller, essa tipificação, a que chamamos de gênero, é um aspecto central na estrutura comunicativa da sociedade (1984, p. 156-157), um elo estruturador, ligando, a meio caminho, a mente individual à vida grupal (MILLER, 1994, p. 71).

Se a linguagem é um fenômeno social e não individual, então a aquisição da linguagem é um processo orientado para as condições e as interações sociais (HALLIDAY, 1994, p. xxx). Assim, a criança experimenta a linguagem nos textos produzidos e consumidos à sua volta; ela vivencia a cultura de seu grupo social nas situações que são engendradas no dia-a-dia (p. xxxi). Ao prestar atenção ao “texto-na-situação”, a criança elabora o sistema da língua e, ao usar esse sistema para interpretar o texto, ela elabora a cultura. Nesses termos, para o indivíduo, o código da língua é um o sistema sócio-semiótico, pois é socialmente compartilhado para significar, para engendrar a cultura (idem). A criança aprende a língua porque aprende a participar da vida social e, à medida que cresce, a recíproca passa a ser, cada vez mais, verdadeira: ela pode participar melhor da vida social porque sabe mais sobre como usar os recursos lingüísticos. Nesses termos, “os significados são criados pelo sistema social e são trocados pelos membros [da sociedade] na forma de textos”, de tal forma que os textos se constituem no “processo semântico da dinâmica social”, pois “a situação constitui o texto” (HALLIDAY, 1978, p. 141).

É possível extrapolar essa máxima em termos de ensino, afirmando que o aluno de língua materna precisa aprender a agir em diversas situações de interação social, especialmente aquelas em que a interação se dá por intermédio do texto escrito. Sabemos falar português, mas, muitas vezes, não sabemos o que dizer por

não sabermos como agir em uma dada situação², que papel é estipulado para nós e para os outros, que tipo de relações estão pressupostas. No caso da língua escrita, a dificuldade fundamental talvez seja de levar o aluno a lembrar ou projetar um contexto em que ele precisa escrever para realizar coisas. O ensino de produção textual em língua materna, portanto, deve passar por desconstrução e análise do contexto, da situação comunicativa, para que o aluno possa perceber a configuração social de um momento e como a língua como sistema sócio-semiótico constitui esse momento. Em última instância, escrever só faz sentido se houver espaço para isso na vida pessoal e/ou social da pessoa e se a sociedade desenvolver instituições letradas num processo de letramento social, isto é, não há razão para saber ler ou escrever um contrato se não há condições econômicas para se comprar/alugar uma casa ou se não houver instituições que garantam a validade do texto escrito como ato (OLSON; TORRANCE, 2001, p.12).

Autores conhecidos como Lev Vygotsky, Alexander Luria e Mikhail Bakhtin, na Rússia, Basil Bernstein, na Inglaterra, Paulo Freire, Magda Soares, Luiz Antônio Marcuschi, Wanderley Geraldi, apenas para citar alguns colegas no Brasil, parecem ter em comum uma visão social da linguagem que enfatiza a importância do engajamento em atividades socialmente relevantes para o desenvolvimento da linguagem. A consciência individual se amplia na interação com os outros, na interação com uma realidade idealizada, mediada pela cultura: a participação em atividades no mundo medeia o individual e o social (KOZULIN, 1986, p. xxiv; xlvi). Assim, escrever só é importante na medida em que nos possibilita desempenhar determinados papéis em uma sociedade (industrial e ocidentalizada, no nosso caso) (TRIEBEL, 2001, p. 32). Sob essa perspectiva, achar lugar para a escrita na vida do aluno não é suficiente. Como educadores da linguagem, devemos ampliar a perspectiva do aluno sobre situações vivenciáveis por ele. Em outras palavras, devemos ampliar o leque de possibilidades de experiências, trazendo o mundo para a sala de aula e levando o aluno a vivenciar o mundo “lá fora”.

A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem, portanto, é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola. O mundo letrado deve ser desmitificado, deve se tornar algo real, palpável.

² Dependendo de condições econômicas e geográficas, exemplos de agir são: solicitar que seja religada a luz cortada por falta de pagamento, obter um habite-se da prefeitura, pedir empréstimo no banco, fazer uma consulta no psicanalista, abrir uma conta no banco, reclamar de um cano quebrado na sua rua.

Ensinar linguagem sob a perspectiva de gênero não é o mesmo que ensinar “tipos de texto”, mas sim, trabalhar “com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”, “com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir” (MARCUSCHI, 2005, p.10-12).

4 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM BASE EM ATIVIDADES SOCIAIS E GÊNEROS TEXTUAIS

Na minha própria prática de ensino e pesquisa sobre processo e produto de escrita no contexto acadêmico universitário desde 1994³, há dois princípios que têm feito sentido e que encontram apoio na discussão teórica proposta por autores como Swales & Feak (2004; 2000), Ivanič (1998) e Gale (1996): 1) o ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê; e 2) as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo. Evidentemente, guardadas as diferenças entre a universidade e a escola, entendo que esses princípios são suficientemente gerais e valem para ambos os contextos acadêmicos.

O primeiro princípio é de que o entendimento do ato de escrever como uma prática social pressupõe a diferenciação entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados sócio-compartilhados. O segundo é de que, para que a produção textual seja uma prática social, é necessário ter uma visão mais rica do ato de escrever em si: escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo, para que autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas simbólicas.

³ A pedido de meu revisor, incluo exemplos de trabalhos de ensino e pesquisa que me apontaram esses princípios: projetos de Produtividade em Pesquisa/CNPq n° 350389/98-5: “Discursos de investigação: Uma análise de gênero da construção discursiva da ‘Seção de Metodologia’ em artigos acadêmicos de Lingüística” (2002-2005), “Gêneros discursivos acadêmicos, construção de conhecimento e pluralidade de acesso: Análise de Gênero da publicação acadêmica impressa e eletrônica e sua relação com os processos discursivos na construção do conhecimento científico” (2000-2002), “Os processos sociais de construção de conhecimento: Um estudo contrastivo de características retóricas e disciplinares no discurso acadêmico em português e inglês” (1998-2000); cursos e oficinas de redação acadêmica que tenho ministrado na UFSM e em outras instituições (sendo a primeira “Academic Writing”. Oficina ministrada na XVII Semana de Letras e III Seminário Internacional de Língua e Literatura. 21 a 25 de novembro. Santa Maria, RS: UFSM, 1994); e publicações (Motta-Roth 1998a; 1998b; 1999; 2000a; 2000b; 2001; 2002; 2005).

Esses princípios se demonstram na escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. No contexto acadêmico, faz sentido a opção pela resenha (se for na área de Educação ou na área de Letras, especialmente nos Estudos Literários), o *abstract* e o artigo experimental (se for na Lingüística Aplicada, Veterinária ou Medicina). Na escola, Celis (1998, p.159-163) sugere alguns gêneros escritos como a carta, a receita, o cartão postal, a historinha, o cartaz ou o rótulo.

Em ambos os casos, é importante que o aluno conheça (ou aprenda a conhecer) a situação social desses gêneros. Para tanto, é fundamental fazer questionamentos tais como: para que serve esse gênero? Como funciona? Onde se manifesta? Como se organiza? Quem participa e com que papéis (quem pode ou deve escrever e quem pode ou deve ler)?

Há, pelo menos, duas propostas relevantes para o ensino de produção textual na escola que se pautam por uma concepção do escrever como prática social, ambas desenvolvidas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A primeira, publicada por Zatt e Souza (1999) na forma de livro, apresenta o projeto desenvolvido por essas duas autoras com seus alunos de sexta série, em duas escolas das comunidades de Morro Alto e Morro da Polícia, na periferia de Porto Alegre. Consiste na troca de impressões dos alunos sobre si mesmos, sua vida, o lugar onde moram, para se conhecer e mapear as variadas vidas em pontos diferentes da cidade de Porto Alegre. A princípio, a publicação do livro foi artesanal e custeada pelas comunidades atendidas pela escola. O livro traz as cartas trocadas entre as professoras-amigas e entre seus alunos.

A proposta das professoras foi encorajar em seus alunos práticas sociais de se reconhecer, se descrever, narrar a experiência vivida e conhecer outras pessoas cursando a mesma série em uma escola diferente, tudo isso por meio de cartas (evidentemente, em vista de os alunos não terem telefone, isso se torna ainda mais significativo).

As cartas das professoras são uma espécie de desabafo sobre o desafio de tornar significativa a aprendizagem de produção textual dos seus alunos. Conforme expresso na correspondência entre elas, a prática pedagógica baseada no gênero carta pessoal transformou a tarefa, criando uma rede interdiscursiva entre os textos, que pode ser percebida pela alusão a contextos, fatos ou textos compartilhados por eles:

Jane, querida:

Tudo bem? Aqui nas 6^{as} séries do Gilberto tudo deu ótimo. O clima é de muita euforia com o recebimento da carta coletiva de vocês e com o convite para a publicação conjunta e o anúncio da correspondência eminente [...].

Jane, querida, tu podias me dizer quando chegam as cartas?! Socorro!

Da tua desesperada colega

Cláudia

Amiga Ana:

Acho que já posso ousar te chamar assim a essas alturas dos acontecimentos. Afinal estou enternecida e entusiasmada com a resposta positiva tua e dos teus 42 companheirinhos de viagem ao nosso convite para mapearmos esta cidade com as histórias ímpares que cada um de nós vem carregando por nossas vidas afora. [...] Chegou. Finalmente chegou a resposta de vocês a nossa carta coletiva, e eu posso dizer que o dia aqui foi de muita festa, pois [...] ficaram sabendo o nome dos correspondentes...

Um grande abraço drummoniano **igual-desigual** pra ti e pra tua gurizada, Jane

Os alunos, por sua vez, produziram textos sobre temas como: “A história do meu nome”, “O que eu gosto de fazer”, “O que eu sei, mas não gosto de fazer”, “O que eu mais gosto e o que menos gosto do lugar onde moro”, “Eu e os outros”. Assim, vão se constituindo no texto e conhecendo pessoas e lugares fora do seu contexto imediato, função primeira do texto escrito.

No fluxo da correspondência, foram criando textos para interagir com os colegas, como nas cartas dos alunos após se encontrarem pessoalmente pela primeira vez:

Débora:

Que pena que a chuva atrapalhou um pouco o nosso plano de ficar mais tempo...Ouvi falar que você me chamou de balaqueiro. Débora, eu juro, juro, juro que tentei ser tri legal com você. Mas pelo jeito não deu. Débora, eu queria falar também que mesmo você tendo me chamado de balaqueiro, eu achei você muito, muito, muito, muito, tri. Queria falar também que vou tentar não ser mais balaqueiro.

Deoclides (p.155)

Esse é um caso em que a avaliação do aluno demonstra a medida em que as atividades de produção textual propostas materializam os princípios de validade que enumerei anteriormente:

- ocorre uma mudança na representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem ele escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê:

...Escrevendo carta eu fiz vários amigos, como o Mairo, Luiz Fernando, Gilson, Débora, Luciane, Vanessa, Rodrigo Longaray, Victor e outros mais...

Darlene

Escrevendo um livro a gente mexe no passado, descobrimos coisas que aconteceram quando nós não éramos nem nascidos, descobrimos coisas importantes sobre nossas famílias...

Débora

- e amplia-se a perspectiva do aluno sobre o que seja um mundo possível, no qual possa efetivamente atuar:

Uma das coisas mais importantes que aprendi é escrever e reescrever o mesmo texto várias vezes, até ele ficar bom para ser datilografado, impresso e até, se der, ir para a Feira do Livro.

Luiz

Assim, nessa perspectiva pedagógica, criam-se autores que produzem textos para circulação/publicação, onde antes existiam alunos que escreviam textos para serem entregues à professora, com o único fim de serem avaliados por ela.

A outra proposta, também descrita em livro (NEVES, SOUZA, SCHÄFFER, GUEDES, KLÜSENER, 1998), se traduz em atividades de produção textual diferentes daquelas propostas por Zatt e Souza (1999), tendo em vista que não podem ser associadas à vida particular, tal como escrever uma carta. A proposta é explicitamente voltada ao contexto educacional, pois trabalha com a produção de texto no gênero acadêmico relatório de pesquisa, com o objetivo de produzir conhecimento.

Professores de várias disciplinas integrantes do currículo do Ensino Fundamental, tais como Matemática, Educação Física e Ciências, assumem co-responsabilidade pela produção textual dos alunos. Atividades da vida social do dia-a-dia, como ir ao supermercado e praticar atividade física, tornam-se objeto de reflexão. O gênero escrito escolhido está relacionado ao contexto escolar e pode ser chamado de relatório de pesquisa. Funciona como um relato de uma experiência, compreendida de observação e reflexão, organizadas de maneira metódica, como um embrião da prática de pesquisa e de reflexão crítica que realmente é feita por pesquisadores de diversas áreas. É, assim, uma preparação para a prática de investigação científica profissional.

A atividade descrita no Quadro 1 foi elaborada pelos professores de Ciências e consiste em propor aos alunos uma visita ao supermercado para observar os produtos nas prateleiras, fazer anotações.

Reflexão: Quais as relações entre conhecimento científico trabalhado na escola e a ciência e tecnologia presentes no cotidiano das pessoas? Qual a importância da ciência e tecnologia? O que significa ver na publicidade de alguns produtos a expressão “comprovado/testado cientificamente”? Como a ciência e a tecnologia podem melhorar ou piorar a vida em sociedade?

Pesquisa e Relatório : Há produtos no comércio que usam informações científicas como chamariz? Você tem em casa algum produto que foi comprado, como um detergente em pó, por conter “uma enzima” XXXase que garante sua ação branqueadora? O que fazem as enzimas? O que sua ação tem a ver com a limpeza? Quando almoçamos em um restaurante que anuncia comida natural, sem produtos químicos, sabemos o que é um produto químico? Existe algo sem produtos químicos? O que significa o nome de produtos de limpeza com o prefixo bio? O que tem a ver esse prefixo com o ato de limpar? É importante aprender sobre essas questões? Por quê?

Quadro 1 – Atividade de Produção textual em Ciências (LOPES; DULAC, 1998, p. 40-41).

Mais tarde, com base nessas anotações, os alunos escreverão um relatório para esclarecer a turma sobre questões muito em voga na televisão, mas nem sempre compreendidas como ciência, tecnologia e ecologia. Nesse caso, o texto a ser produzido será informativo, pois trará de fato informações novas e cumprirá assim uma função no contexto da classe.

Outro exemplo de atividade explora o âmbito da estética e da percepção. O ato de observar a obra de arte ou sua reprodução é desnaturalizado pela professora de Artes de modo a levar o aluno a fazer uma observação consciente, exercitando sua capacidade analítica. Ao mostrar um quadro de um pintor brasileiro famoso, a professora introduz a discussão sobre uma peça de arte e possibilita ao aluno a vivência estética. Talvez esse aluno não se aperceba de que uma observação dessa natureza pode ocorrer na rua (no caso de uma escultura, mural ou outdoor), na TV ou em um filme (no caso da filmagem em um museu), numa mostra em vários locais públicos (como a Bienal do Mercosul em Porto Alegre), ou ainda em casa, se houver obras de arte.



Cândido Portinari, *Retirantes*, Série Retirantes, 1944, Painel óleo sobre tela, 190 x 180cm, Petrópolis, RJ.

Descrição: O que se vê? Quantas pessoas? Outros elementos? Existem Linhas? Quantas e como são? Que cores e Que texturas se vêem no rosto, nas roupas, no céu? Qual a técnica e o estilo usados? Qual o contexto histórico de produção da obra?

Análise: Que efeitos o artista conseguiu? Há uma figura central? Há movimento, desequilíbrio? Como é o tratamento da cor em relação às formas? Como é o fundo?

Interpretação: Que sentimentos se podem associar a *Os Retirantes*? O contexto social expresso na obra é o mesmo que o seu? Se Portinari fosse vivo, será que pintaria o mesmo tema?

Julgamento: Você acha que essa obra é importante? Por quê? Por que será que Portinari a pintou? Por que algumas pessoas querem ter obras de arte? Elas são importantes?

Quadro 2 – Atividade de Produção textual em Artes (KEHRWALD, 1998, p. 25-26).

A atividade de Artes tem por objetivo levar o aluno a fruir uma obra de arte, a propor um exercício de leitura de imagem. Posteriormente ocorre a produção escrita sobre essa vivência intersubjetiva que depende da observação, da análise e do debate entre os alunos.

A terceira atividade diz respeito à atividade física na aula de Educação Física. O professor propõe ao aluno que ele próprio (o aluno) seja o objeto de investigação. Ao fazer isso, o professor orienta a atenção do aluno para uma observação metódica.

<p>Exercício físico: Atividade física proposta na aula de Educação Física.</p> <p>Coleta de dados: Anotação de dados sobre o desempenho do aluno nas várias atividades (tempo, deslocamento, altura, batimentos cardíacos, dificuldades e facilidades, preferências, etc)</p> <p>Abstração da experiência: Qual é minha percepção e minha vivência de cada atividade ao longo do semestre? Quais são minhas preferências? Por quê? Quais são minhas habilidades? Em que desejo melhorar? Por quê?</p>
--

Quadro 3 – Atividade de Produção textual em Educação Física (GONÇALVES; SANTOS, 1998, p. 57-59).

A atividade de Educação Física talvez seja a que mais se assemelha a um processo de investigação e ao gênero relatório de pesquisa, por combinar observação contínua do objeto de estudo ao longo de um semestre, anotação detalhada de dados, reflexão e análise sobre eles e finalmente uma tentativa de explicação de suas causas com vistas a um possível avanço no conhecimento acerca do objeto de pesquisa (o desempenho do aluno no atletismo).

Essas duas linhas de trabalho apontam caminhos para levar o aluno a se engajar em uma atividade de produção textual como uma forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo. Algumas sugestões surtirão mais efeito do que outras. Evidentemente será preciso educar o aluno para que ele encontre modos de olhar uma obra de arte ou para que ele encontre a relevância de desenvolver sua condição física. Mas a escola é o âmbito da experimentação e da educação e, afinal, alguém disse que educar era fácil?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de produção textual com base em gêneros demanda uma descrição detalhada de contextos específicos, a consideração de elementos lingüísticos, que mantêm relação sistemática com o comportamento ou eventos sociais que desejamos explicar (DAVIS, 1995, p. 434). Ao aprender os gêneros que estruturam um grupo social com uma dada cultura, o aluno aprende maneiras de participar nas ações de uma comunidade (MILLER, 1984, p.165). Descobrir como fazer isso consistentemente na sala de aula parece ser o nosso desafio. A sala de aula de línguas talvez seja o lugar onde devemos analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Concordo com McCarthy & Carter (1994) quando afirmam que

ensinar línguas é ensinar alguém a ser um analista do discurso, portanto creio que as discussões em sala de aula devem focar as práticas languageiras nas ações específicas do grupo social relevante.

Ao discutir a flutuação de uso do termo “gênero” nos PCN’S tentei demonstrar a necessidade de discutirmos e refletirmos mais acerca das categorias que usamos para estudar a linguagem acima do nível da sentença para que possamos elaborar um patamar teórico comum que nos faça avançar na pesquisa e na descrição da linguagem como sistema simbólico que medeia atividades sociais. A prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem. Essa consciência é central para o desenvolvimento das competências lingüísticas e discursivas que podem empoderar a todos que participam da vida contemporânea, em uma sociedade cada vez mais constituída nos e pelos textos que produzimos. Além disso, vale ressaltar que, embora os PCN’s apresentem flutuação em relação ao conceito de gênero, a proposta de educação lingüística que apresentam enfatiza a importância da relação entre texto e contexto no ensino da linguagem e propõe que sejam utilizados gêneros do contexto do aluno em sala de aula.⁴

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge**: the genre and activity of the experimental article in science. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BRASIL.Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio** - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004. p. 131-163.

CELIS, G. I. de. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

⁴ Agradeço a Patrícia Marcuzzo por chamar minha atenção de volta a esse ponto na conclusão. Agradeço ainda por sua leitura da primeira versão deste texto e por suas sugestões de alteração. Os problemas que ainda persistem são de minha inteira responsabilidade.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

_____. **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

GALE, X. L. **Teachers, discourses, and authority in the postmodern composition classroom**. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: _____; CITELLI, B. H. M.; CHIAPPINI, L. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, v. 1)

GONÇALVES, C. J. S.; SANTOS, S. S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. p. 45-64.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2nd. Ed. London; Melbourne; Auckland: Edward Arnold, 1994.

IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1998.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. (Volume com as conferências apresentadas durante o II SIGET - Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais, realizado em União da Vitória, nos dias 05 e 06 de agosto de 2004)

KEHRWALD, I. P. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. p. 21-34.

KOZULIN, A. Vygotsky in context. In: VYGOTSKY, L. **Thought and language**. Transl. A. Kozulin. Massachusetts: The MIT Press, 1986. p. xi-lvi.

LOPES, C. V. M.; DULAC, E. B. F. Idéias e palavras na/da ciência, ou, leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. p. 35-44.

- MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 09-13.
- McCARTHY, M.; CARTER, R. **Language as discourse: perspectives for language teaching**. London: Longman, 1994.
- MEURER, J. L. Genre as diversity, and rhetorical mode as unity in language use. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 43, n. 2, p. 61-82, 2003.
- _____. Ampliando a noção de contexto na lingüística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n.esp., p. 133-157, 2004.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC-Editora da Universidade Sagrado Coração, 2002.
- MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly journal of speech**, n. 70, p. 151-167, 1984.
- _____. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p.67-78.
- MOTTA-ROTH, D. Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures. In: COLL, J. F.; FORTANET, I.; PALMER, J. C.; POSTEGUILLO, S. (Eds.). **Genre studies in English for academic purposes**. Castellón, Espanha: Universitat Jaume I, 1998a. p. 29-48.
- _____. Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. **Letras**, Santa Maria, RS: Mestrado em Letras; UFSM, n. 17, p. 93-110, 1998b.
- _____. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, n. 8, p. 119-28, 1999.
- _____. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000a. p. 167-184.
- _____. Texto acadêmico e construção do conhecimento. **Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, n. 9, p. 39-48, 2000b.
- _____. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria, RS: Imprensa Universitária/ UFSM, 2001.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 66-117.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygague, 2005. p. 179-202.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. Conceptualizing literacy as a personal skill and as a social practice. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Eds.). **The making of literate societies**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 3-18.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**: essential tasks and skills. 2nd ed. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2004.

_____. **English in today's research world**: a writing guide. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2000.

TRIEBEL, A. The roles of literacy practices in the activities and institutions of developed and developing countries. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Eds.). **The making of literate societies**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 19-53.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Translation by G. E. M. Anscombe. New York: Macmillan, 1958 [1953].

ZATT, A. C.; SOUZA, J. de. (Orgs.). **Mapas da cidade**: autoria, identidade e cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANEXO - DIFERENTES CONCEPÇÕES DE “GÊNERO TEXTUAL” NOS PCN’S:

“Gênero” como “tipo de texto”	“Gênero” como “estratégia retórica”	“Gênero” como “evento comunicativo institucionalizado”
<p>p.18 = Da mesma forma, ao tratar dos <u>gêneros literários</u>, pode trazer a discussão de modelos explicativos, de análises críticas e de hipóteses de relações causais, do contexto das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, encontrados com facilidade no material didático das disciplinas das referidas áreas.</p> <p>p.60 = O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de <u>gênero textual</u>.</p> <p>p.61-62 = Ser falante e usuário de uma língua pressupõe: [...] <ul style="list-style-type: none"> • a leitura plena e produção de todos os significativos, implicando: – caracterização dos <u>diversos gêneros</u> e seus mecanismos de articulação; – leitura de imagens; – percepção das seqüências e dos tipos <u>no interior dos gêneros</u>. </p> <p>p.64= A metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos <u>diversos gêneros textuais</u> são algumas das classificações recorrentes na disciplina.</p> <p>p.77= Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos <u>gêneros em que eles se materializam</u>, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico.</p> <p>p. 77 = Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que: <ul style="list-style-type: none"> • alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de <u>determinados gêneros</u>; • <u>gêneros consagrados</u> pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida; • as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto. </p> <p>p. 78-79 = Como os textos ganham materialidade por meio dos <u>gêneros</u>, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às características de <u>gêneros específicos</u>, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb: <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho); • reconhecer recursos prosódicos freqüentes em um texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopéia); • reconhecer características típicas de um texto de análise ou opinião (tese, argumento, contra-argumento, conclusão) bem como analisar a estratégia argumentativa do autor; • reconhecer características típicas de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia). </p>	<p>p.18 = Uma aula da disciplina Língua Portuguesa, que integra a área de Linguagens e Códigos, ao tratar dos <u>gêneros narrativos ou descritivos</u>, pode fazer uso de relatos de fatos históricos, processos sociais ou descrições de experimentos científicos. Na realidade, textos dessa natureza são hoje encontráveis em jornais diários e em publicações semanais, lado a lado com a crônica política ou policial.</p>	<p>p. 61-62 = Ser falante e usuário de uma língua pressupõe: <ul style="list-style-type: none"> • a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo: – desenvolvimento da argumentação oral por meio de <u>gêneros como o debate regrado</u>; – domínio progressivo das situações de interlocução; por exemplo, a partir do <u>gênero entrevista</u> [...]. </p> <p>p. 63 = Os múltiplos <u>gêneros, escritos e orais</u>, apresentam pontos que os aproximam e que os distanciam. A cantiga medieval apresenta pontos em comum com o cordel; é inegável, porém, que <u>esses dois gêneros</u> carregam marcas próprias, capazes de os diferenciar e singularizar, explicadas prioritariamente por suas características históricas.</p> <p>p. 71 = • Finalmente, propõe-se que a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de <u>gêneros orais</u> como a mesa-redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos.</p> <p>p. 77 = Essa abordagem explícita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os <u>gêneros, ficcionais ou não-ficcionais</u>, que circulam socialmente: <ul style="list-style-type: none"> • na literatura, o poema, o conto, o romance,..., entre outros; • no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem,..., a carta do leitor; • nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio; • na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio; • no direito, as leis, os estatutos [...] </p>

“Gênero” como “tipo de texto”	“Gênero” como “estratégia retórica”	“Gênero” como “evento comunicativo institucionalizado”
<p>p. 79 = O trabalho com a diversidade de gêneros permite que se estabeleçam diferentes relações entre textos e que se proponham alguns procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparar paráfrase, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original; • avaliar a intenção da paródia de um texto dado; • identificar referências ou remissões a outros textos; • analisar incoerências ou contradições na referência a outro texto ou na incorporação de argumento de um outro autor; • estabelecer relações temáticas ou estilísticas (de semelhança ou de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas. <p>p. 80 = De acordo com as possibilidades de cada gênero, empregar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mecanismos de coesão referencial (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, elipse); • mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação); • recursos oferecidos pelo sistema verbal (emprego apropriado de tempos e modos verbais, formas pessoais e impessoais,...); • recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação sintagmática e expressiva, e outros sinais gráficos); • convenções para citação do discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre): dois-pontos, travessão, aspas,...; • ortografia oficial do Português, desconsiderando-se os casos idiossincráticos e as palavras de frequência muito restrita; • regras de concordância verbal e nominal, desconsiderando-se os chamados casos especiais. <p>p. 82 = Outros procedimentos relativos ao desenvolvimento da competência gramatical, dessa vez mais relacionados à competência textual, e particularmente às noções de coerência e coesão no processamento do texto, são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor; [...] 		<p>p. 76 = • No transcurso das aulas, os alunos devem ter oportunidade de – individualmente, em duplas ou em grupos – participar de situações dialogadas que implicam graus de formalidade variáveis. Nessa linha de trabalho, pode-se propor desde bate-papos mais informais a propósito de uma obra literária até o julgamento da atitude de uma personagem do texto literário num debate regrado, gênero oral que exige de seus interlocutores um grau maior de formalidade e de consciência do texto argumentativo que estão produzindo na fala.</p> <p>p. 84 = Em Língua Portuguesa, considerando-se o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, podem-se propor diversos formatos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aferição das habilidades dos alunos de produzir um texto oral, em apresentação individual ou em grupo, de acordo com um gênero pré-estabelecido e com o nível de formalidade exigido para a situação enunciativa; [...] <p>p. 89-90 = O docente de Língua Portuguesa certamente poderá se beneficiar muito se investir no desenvolvimento das dez competências propostas. Elas estão, de uma forma ou de outra, inevitavelmente ligadas à implementação das habilidades que o professor dessa disciplina deve ter em relação a:</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber explorar as potencialidades de um texto, nos diversos gêneros, e transpô-las para os alunos [...]

Recebido em 20/02/06. Aprovado em 02/05/06.

Title: The teaching of writing based on social activities and genres

Author: Désirée Motta-Roth

Abstract: The aim of this essay is to further the debate on the pedagogical advantages of using the concept of genre for the teaching of writing. In that sense, we carry out a discussion of the treatment given to this concept by the PCN+ (BRASIL, 2000) and, as a consequence, a reflection on language teaching. The reflexions presented here are based on two basic principles: 1) the teaching of writing depends on a conceptual realignment by the student about the meaning of writing, to whom we write, with what objectives, how and about what; 2) the writing activities proposed by teachers must enlarge the student’s view of a possible context for her/himself

Keywords: genre; writing; teaching.

Titre: L'enseignement de production textuelle centré dans des activités sociales et genres textuels

Auteur: Désirée Motta-Roth

Résumé: L'objectif de cet essai est celui d'encourager le débat sur les possibilités pédagogiques de la conception de genre textuel pour l'enseignement de production textuelle. Dans ce sens, on cherche à discuter à propos du traitement donné à cette notion dans les PCN+ (BRASIL, 2000) et, en conséquence de cette discussion, réfléchir sur l'enseignement du langage. Les réflexions exposées dans le texte sont ancrées dans deux principes pratiques, selon ce qui suit: 1) l'enseignement de production textuelle dépend d'un nouvel alignement conceptuel de la représentation de l'élève sur ce qui constitue l'écriture, à qui elle sert, avec quel objectif, de quelle manière et sur quoi; 2) les activités de production textuelle proposées doivent étendre la vision de l'élève sur ce qui veut dire un contexte de représentation pour soi-même.

Mots-clés: genre textuel; production textuelle; essai.

Título: La enseñanza de producción textual basado en actividades sociales y géneros textuales

Autor: Désirée Motta-Roth

Resumen: El objetivo de este ensayo es estimular el debate sobre las posibilidades pedagógicas de la concepción de género textual para la enseñanza de producción textual. En este sentido se discutirá aquí el tratamiento dado a esta noción en los PCN+ (BRASIL, 2000) y, por consecuencia de esta discusión, reflexionar sobre la enseñanza del lenguaje. Las reflexiones expuestas en el texto están basadas en dos principios prácticos: 1) la enseñanza de producción textual depende de una revisión conceptual de la representación del alumno sobre qué es la escrita, para quién se escribe, con qué objetivo, de qué manera y sobre qué se escribe, y 2) las actividades de producción textual propuestas deben ampliar la visión del alumno sobre qué sería un contexto de actuación para sí mismo.

Palabras-clave: género textual; producción textual; enseñanza.