

GÊNERO CARTA ARGUMENTATIVA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

·Simone Azevedo Floripi¹
Leydiane Costa Amado Araújo
Romilda Ferreira Santos Vieira

Resumo: Partindo da percepção da importância de se trabalhar o texto em sala de aula (Marcuschi, 2008), esta proposta busca discutir o trabalho com gênero discursivo para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Propor-se-á também uma sequência didática (SD), baseado nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004) a partir do ensino do gênero carta argumentativa, com o intuito de fornecer subsídios para que professores de língua materna possam aliar a teoria proposta à prática de ensino e implementar suas concepções pedagógicas. Desta maneira, intenciona-se com este artigo contribuir para uma reflexão sobre o trabalho com gêneros discursivos, a fim de oferecer mais uma proposta pedagógica para os educadores como uma alternativa no ensino-aprendizagem da língua.

Palavras-chave: Gênero Discursivo, Leitura, Escrita, Carta Argumentativa.

Abstract: Starting from the perception of the importance of working the text in class (Marcuschi, 2008), this proposal aims to discuss about working the discourse genre in order to develop the teaching of reading and writing in Portuguese classes. We also present a Didactic Sequence, based on the presupposition of Dolz and Schneuwly (2004) and we start with the teaching of the argumentative letter genre, intending to providing support for mother language teachers can combine the theory proposed to teaching practice and implement their pedagogical conceptions. Therefore, this article intends to contribute to a reflexion about the work on discourse genres. Our objective is to offer an educational tool to the teachers as an alternative of teaching-learning language.

Keywords: Discourse Genres, Reading, Writing, Argumentative Letter.

Introdução

Este trabalho tem como propósito trazer contribuições para a reflexão sobre o uso do gênero discursivo, mais especificamente da carta argumentativa, no que tange ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Partimos da premissa de que desde a década de 1970 – cf. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/98), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

· Professora Doutora do PROFLETRAS - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

¹ simone.floripi@gmail.com; leydianecosta10@gmail.com; santosromilda@ymail.com.

Educacionais Anísio Teixeira² (INEP, 2003) – as discussões em relação à necessidade de melhoria da qualidade de educação no Brasil têm como enfoque a leitura e a escrita. Desde sua introdução, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem que, a partir de estudos realizados no sistema educacional nacional, o que se percebeu foi que os altos índices de repetência nas séries iniciais estavam diretamente relacionados às dificuldades enfrentadas pela escola para ensinar leitura e escrita, e em relação à segunda fase do ensino fundamental, o que se percebeu foi que as dificuldades estão diretamente relacionadas ao uso eficaz da linguagem, condição básica para a continuidade no desenvolvimento estudantil dos alunos. É possível notar que tais constatações deixaram clara a necessidade urgente de mudanças no ensino de Língua Portuguesa, de forma a garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita (cf. BRASIL, 1998, p. 16-17).

De acordo com os PCN, o intento principal do ensino de Língua Portuguesa deve se pautar na garantia de que o aluno tenha a possibilidade de utilizar a língua de maneira eficaz, dando a ele condições de participar ativamente da sociedade na qual está inserido. Assim,

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (BRASIL, 1998, p.59).

Observa-se a importância, segundo proposto pelos PCN, em trabalhar com diversos gêneros discursivos, já que estes revelam um papel decisivo na formação de leitores. A esse respeito, remetemos aos PCN mais uma vez:

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 24).

² Dados disponíveis no site: <http://www.inep.gov.br>.

Para tanto, é necessário que o professor assuma a tarefa de capacitar o aluno (leitor, produtor), a se tornar um leitor competente de diversos gêneros discursivos vinculados em diferentes campos de comunicação verbal. Consequentemente, estes irão perceber/reconhecer o funcionamento da sociedade por meio dos gêneros. Assim, podemos garantir o que Rojo (2009) afirma ser o papel da escola na contemporaneidade: o de colocar em diálogo, por meio dos gêneros discursivos o multicultural, o heterogêneo, as diversas visões de mundo, a fim de formarmos cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas em suas ações e reflexões.

O presente estudo visa contemplar as fundamentações teóricas e as reflexões sobre a importância do gênero discursivo trabalhado em sala de aula. Para tanto, o trabalho está dividido em seções, conforme elencado a seguir. Apresentamos a fundamentação teórica com uma revisão bibliográfica sobre gêneros discursivos, em especial, sobre a carta argumentativa. A seguir retomamos a concepção de sequência didática (SD) elaborada por Dolz e Schneuwly (2004) com a proposição de ensino a respeito do gênero carta argumentativa. Nosso intuito é fornecer subsídios para que professores de língua materna possam aliar a teoria proposta à prática de ensino e implementar suas concepções pedagógicas a respeito do ensino de gêneros. E por fim, apresentamos as considerações finais juntamente às conclusões proporcionadas pelo presente estudo.

Gêneros discursivos

Muitos são os pesquisadores que se dedicaram a estudar os gêneros discursivos, sendo os estudos de Bakhtin um dos mais recorrentes. De acordo com este pesquisador da linguagem: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997, p. 279). Para o autor todas as esferas da atividade humana estão intrinsecamente relacionadas à utilização da linguagem, a qual é vista como um fenômeno ideológico, histórico e social. Nesse contexto, Bakhtin ressalta,

(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Coadunando com os postulados de Bakhtin, Marcuschi (2009, p. 149) afirma que apesar de não ser recente, está na ‘moda’ falar em gêneros, sendo ele falado ou escrito, o gênero é usado para referir-se a qualquer categoria distintiva do discurso de qualquer tipo. Dessa maneira, consideramos que:

[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Percebemos, portanto, que mediante o estudo dos gêneros é possível observar a ação e o funcionamento social, dado que é por meio do texto, seja ele falado ou escrito, que deixamos transparecer nossas ideologias, nossas crenças e visões de mundo. Constatamos, então, que todos os gêneros são dotados de forma, função, estilo e conteúdo, mas sua determinação dá-se basicamente pela sua função.

Segundo Marcuschi (2008), os discursos são materializados por meio de textos em situações comunicativas:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Vale ressaltar, conforme afirmado pelo autor, a impossibilidade de manter uma comunicação se não for por meio de algum gênero. Ou seja, toda manifestação ocorre por meio de textos (orais ou escritos) instanciados por intermédio de algum gênero, fato este que leva a uma imensa possibilidade de gêneros discursivos. Porém, mesmo sendo muitos os gêneros, cada um possui uma identidade e características intrínsecas que nos possibilitam

utilizá-los de acordo com a motivação e escolha do falante. Ainda assim, verificamos que nossas escolhas não são totalmente livres, uma vez que os gêneros limitam nossa ação na oralidade e na escrita em relação ao léxico, grau de formalidade e natureza dos temas, entre outros aspectos linguísticos.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que são os gêneros discursivos que articulam a atividade do aprendiz às práticas de linguagem. De acordo com esses estudiosos,

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Desse modo, a escola precisa tomar a decisão de levar o aluno a reconhecer que suas produções verbais/ escritas são gêneros discursivos e que estes devem ser utilizados de acordo com cada situação, adequando-se a cada contexto. Portanto, as práticas devem ser desenvolvidas sempre tendo em vista a contextualização e reconhecimento das estruturas formais que cada gênero demanda. Sobretudo, é necessário que as atividades da escola tornem-se mais produtivas e coerentes e que sejam empregados textos do cotidiano do aluno a partir de modelos didáticos mais concretos, sem o uso do texto como pretexto para ensinar as convenções da gramática normativa e a ortografia da língua. Dessa maneira, encontraremos melhor compreensão da funcionalidade dos gêneros e que estes se desenvolvem em todas as esferas sociais, capazes de espelhar o funcionamento da sociedade.

A importância do trabalho com textos em sala de aula

Trabalhar com gêneros discursivos na escola tornou-se foco desde a compreensão da necessidade do professor de língua materna proporcionar aos alunos o efetivo exercício das habilidades de leitura e escrita. Portanto, fica a cargo da escola propiciar aos alunos a vivência com a maior variedade possível de gêneros.

Dessa forma, para um efetivo trabalho com texto em sala de aula, o professor precisa levar em consideração, conforme salientam Koch e Elias (2011), as diversas estratégias sociocognitivas empregadas pelos alunos no ato da leitura. Tais estratégias mobilizam os

vários tipos de conhecimentos que o aluno tem armazenado na memória, sendo tais estratégias consideradas mecanismos que possibilitam a interpretação do texto. Portanto, para que o aluno consiga efetivamente compreender o que está lendo, é preciso que seja orientado adequadamente pelo contexto linguístico empregado, ou seja, é preciso utilizar o seu conhecimento da língua, o seu conhecimento do mundo e o seu conhecimento da situação. E tal capacidade de leitura e compreensão deve ser ensinada, treinada e praticada pelo aluno a fim de que esteja apto a utilizar de todas as ferramentas para ser um leitor hábil. Capacitar o aluno a ser um leitor, permite-o a exercer sua cidadania, conforme orientação dos PCNs. Sobretudo, somente um processo reflexivo na prática docente permitirá o ensino de língua como uma prática que poderá favorecer o desenvolvimento de tais habilidades. Afinal é preciso “[...] considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais participativa, do cidadão”, conforme pontua Antunes (2009, p. 33).

Cabe destacar que a prática de produção textual é de extrema relevância no processo ensino/aprendizagem, pois, de acordo com Geraldi (1993) é por meio do texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135). O professor precisa conceber a língua como uma atividade funcional, que está a serviço das interações realizadas pelas pessoas. A produção de textos é uma atividade complexa, porém a comunicação humana se dá por meio de textos, torna-se necessário, portanto, oportunizar aos alunos meios para que possam progredir e dominar a linguagem oral e escrita em diferentes contextos de comunicação.

O que se percebe, entretanto, é que nas aulas de Língua Portuguesa ainda prevalece uma prática simplificada e descontextualizada. O aluno não reconhece a língua ensinada como a língua falada por ele, sendo muitas vezes tão distante da sua realidade que soa para ele quase como segunda língua. E com isso, o professor, que frequentemente não vê retorno aos esforços empenhados, frustra-se e desanima-se. Ao observarmos esse cenário, bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos, verificamos como consequência os altos índices de reprovação e evasão escolar. Dessa forma:

[...] faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos,

e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos (BRASIL, 1997, p. 27).

Nesse sentido, se a intenção é a ampliação comunicativa dos alunos, torna-se bastante produtivo o ensino de Português com textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes. Como a escola pertence à comunidade, é preciso que as atividades tenham um envolvimento com esta e saia dos muros da escola. Por isso, enfatizamos a necessidade de enquadrar no dia a dia das aulas, textos pertencentes a gêneros que fazem parte da realidade dos alunos e que muitas vezes diferenciam-se de acordo com cada comunidade.

O gênero carta argumentativa

Como é consabido, o trabalho com os gêneros é de suma importância, visto que eles constituem formas concretas de uso da leitura e escrita. A escolha de um gênero é determinada estabelecendo-se uma relação com a intenção e o objetivo do locutor para atingir seu destinatário. Segundo Bakhtin (2003, p. 301), “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”.

A proposta escolhida neste trabalho foi com o gênero carta argumentativa, pois esta permite uma grande flexibilidade de usos. Silva (1997) afirma que a carta permite diversificados tipos de comunicação (pedido, cobrança, notícias, propagandas, entre outros). As cartas são de natureza diversa, circulam em diferentes campos de atividades e apresentam propósitos comunicativos variados, assim, no gênero “carta” pode-se considerar a existência de subgêneros, que seguem a mesma estrutura básica, mas possuem diferentes intenções e formas de realização. Ainda, nesse sentido,

(...) da carta breve às epistolas, da carta de negócios à de amor, da crônica à ficção, caracteriza-se por acolher uma temática variada expressa em múltiplos registros linguísticos. Existe uma grande diversidade de tipos de cartas que se adequam às mais variadas circunstâncias de uso na vida social e adotam formatos diversos ao longo do tempo, o que as converteu em objeto de variadas classificações em todos os tempos (Bouvert, 2006, p.11 - 12).

Um ponto decisivo para a escolha desse gênero deu-se por sua facilidade de acesso, uma vez que a carta está presente em jornais, revistas diversificadas e meios eletrônicos (blogs e sites) de grande circulação para o público jovem.

Mais especificamente, optamos por trabalhar com a carta argumentativa diante da possibilidade de trazer à discussão questões polêmicas de âmbito político, social e econômico, permitindo aos alunos expor suas opiniões e argumentar a respeito das mesmas. Assim, a carta argumentativa é um texto pautado em persuadir o interlocutor por meio da construção de argumentos que corroborem com o ponto de vista defendido pelo autor da carta. A intencionalidade discursiva é retratada por uma reclamação e/ou solicitação por parte do emissor, a fim de que o mesmo possa atender à solicitação realizada e a sua configuração contextual comporta determinados elementos fixos de fácil identificação, a saber: local e data, identificação do destinatário, vocativo, corpo do texto, expressão de despedida, assinatura do remetente.

A importância do trabalho com esse gênero pode ser justificada pelo fato de ser imprescindível possibilitar aos alunos espaços em que possam expor suas ideias e posicionar-se a respeito delas, podendo ouvir opiniões contrárias, de forma a contribuir com sua criticidade diante de temas polêmicos, pois

quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais ou não-verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras) (KOCH, 2004, p. 29).

Partir do que os alunos leem pode tornar a atividade mais significativa aos educandos, sobretudo, aquelas voltadas para o público jovem, veiculadas em diferentes mídias, mesmo que, muitas vezes, esses não sejam os suportes consagrados pelo professor. Estabelecer uma relação entre o que os alunos vivenciam em seu cotidiano e o que lhes é ensinado na escola poderá contribuir com a formação de alunos/cidadãos conscientes, críticos e agentes. Além disso, esse trabalho pode ultrapassar os muros da escola e se tornar uma atividade social real, pois de acordo com a nossa proposta de ensino, as cartas escritas pelos alunos serão encaminhadas a seus respectivos destinatários, sendo também possível encaminhá-las,

posteriormente, para publicação em certos veículos de comunicação, nas seções destinadas a esse fim.

As sequências didáticas (SDs)

O uso do termo sequência didática faz parte do cotidiano docente, mas ainda é necessário que esses mesmos professores conheçam de fato o que é uma SD, uma vez que esta prática é pautada em um gênero, ou seja, a elaboração de uma SD não existe sem o trabalho com um gênero qualquer (seja ele escrito ou oral). Muitos ainda utilizam erroneamente o termo para qualquer planejamento de aula, mesmo que neste não apareça algum gênero discursivo. Portanto, objetivamos ressaltar que se a comunicação se baseia em gêneros, talvez seja um primeiro passo para a efetivação de fato do emprego das SDs na escola.

É importante lembrar, como ressaltam Dolz e Schneuwly (2004), que o “interacionismo social”³ se dá por meio da relação do indivíduo com sua sociedade e da utilização que ele faz da linguagem. Pensando nesse uso da linguagem, é preciso que a autonomia do leitor/aluno/cidadão seja desenvolvida em situações de comunicação. A figura do professor é então de extrema importância como interventor central entre o aprendiz e o texto. Afinal para a concepção interacionista, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), a prioridade é o funcionamento comunicativo dos alunos.

Sendo assim, o ato da comunicação, seja oral ou escrita, pode ser sistematicamente ensinado, por intermédio de SDs que trabalham diversos gêneros. Por SD pode-se entender, conforme os próprios autores afirmam,

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem

³ Dolz e Schneuwly (2004, p.39) afirmam que a aprendizagem supõe uma natureza social e “o fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e antecipação das atividades de outrem.”

dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (Dolz e Schneuwly 2004, p. 43).

Conforme exposto acima, a SD é um conjunto de atividades organizadas, em torno de gênero oral ou escrito, de maneira sistemática. Assim a SD tem a função de possibilitar aos alunos o acesso a novas, ou pouco dominadas, práticas de linguagem.

É necessário destacar que inicialmente a SD teve como foco a produção oral e escrita, entretanto, diversos estudos têm demonstrado a leitura intrinsecamente envolvida nesse processo – tal como se comprova por meio de pesquisas como as de Barros (2009), Cristóvão (2006, 2010, 2011) e Costa-Hübbes (2009):

Assim, ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, suas marcas discursivas, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem (COSTA-HÜBBES, 2009, p. 138).

As atividades a serem utilizadas na SD devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas de acordo com as necessidades dos alunos, dos momentos em que são escolhidas para serem trabalhadas. Por isso, a produção inicial da SD merece um olhar atento do professor para que essas adaptações sejam possíveis de serem realizadas, pois é nesse momento da SD que o aluno revela as representações que têm do gênero em estudo e possibilita ao professor observar em que ponto deve intervir e como executar essa intervenção.

Os autores apresentam um modelo geral para representar a SD. Nesse modelo aparecem quatro etapas para o processo de aprendizagem de um dado gênero, a saber: i) apresentação inicial, ii) produção inicial, iii) módulos e iv) produção final⁴.

A apresentação da situação visa à exposição do que será realizado pelos alunos na produção final. Por isso, nessa etapa, o professor deve deixar claro aos alunos qual é a proposta da sequência, apresentando o problema de comunicação de forma bem definida e preparando os conteúdos dos textos que serão produzidos. Assim, além de conhecer o que

⁴ Esse esquema é basilar para que os professores de Língua Portuguesa possam, a partir das dificuldades dos alunos, elaborar propostas específicas de intervenção com o uso do texto.

será trabalhado, o discente deve ter dimensão dos conteúdos que vão ser desenvolvidos, para dessa forma, compreender a importância do trabalho com o gênero que será estudado.

Nessa etapa o professor tem a oportunidade de diagnosticar o que a turma conhece sobre o gênero que será estudado, podendo determinar assim qual o melhor caminho para a intervenção. Segundo os autores, esse momento é capaz de “motivar” tanto a sequência quanto o aluno.

A terceira etapa é composta pelos módulos. No tocante a este estágio, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que se trata de trabalhar com os “problemas” detectados na primeira produção disponibilizando aos alunos as ferramentas indispensáveis para superá-los. O trabalho em cada módulo é dividido em diversas partes, para que de forma gradativa o aluno consiga chegar à produção textual do gênero proposto. Então, para que o docente consiga elaborar os módulos em diferentes níveis de complexidade, é preciso que se leve em consideração as dificuldades dos alunos quanto à representação da situação comunicativa, a elaboração dos conteúdos, planejamento e realização textuais.

O último passo que finaliza a SD é a produção final. Essa produção oportuniza ao alunado pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Tal produção também permite ao professor a realização de uma avaliação somativa, tendo sempre como centro o aluno que é capaz de controlar e identificar sua efetiva aprendizagem dos gêneros discursivos.

Uma proposta de aplicação com o gênero carta argumentativa

A SD, por nós elaborada, foi aplicada em uma escola estadual da cidade de Catalão (Goiás), no ano de 2015. Localizada na região central da cidade, essa escola atende ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio e recebe, basicamente, alunos de três escolas municipais: uma localizada em uma das regiões mais carentes da periferia da cidade, outras duas localizadas em bairros intermediários.

As turmas em que se aplicou a sequência didática eram de 9º de ensino fundamental, compostas, em média, por quarenta alunos. Eram turmas com rendimento médio, sendo que a maioria dos alunos demonstrava grandes dificuldades com produções textuais. As turmas eram muito heterogêneas, atendendo a alunos de faixa etária e condições socioeconômicas variadas.

Esta SD teve como objetivo a possibilidade de estimular o aluno a defender seu ponto de vista e formular argumentações convincentes acerca de um assunto que lhe dizia respeito. A proposta teve um tempo previsto de aplicação de aproximadamente 14 aulas, sendo cada aula de 50 minutos, perfazendo um total de três semanas, uma vez que nesta escola, cada turma do ensino fundamental tem cinco aulas semanais de Língua Portuguesa.

1ª etapa – Apresentação da situação

Essa etapa se iniciou com uma conversa com o intuito de apresentar aos alunos a proposta que seria desenvolvida ao longo da SD, bem como o gênero que seria explorado. Nessa fase, intencionou-se demonstrar a materialização de textos em gêneros específicos, conforme as diferentes intenções e situações de interação comunicativa.

O tema abordado tratou das especificidades da lei da redução da maioridade penal. Nesse momento, foi feita a apresentação dos textos motivadores, além de trazer, também, opiniões favoráveis e contrárias ao tema. Em sequência foi apresentada aos alunos a proposta de escrita de uma carta argumentativa, a qual teve como tema “A redução da maioridade penal”. A proposta é de que tal carta fosse enviada aos parlamentares, por intermédio da ouvidoria no site do Senado Federal. (Duração: 1 aula)

2ª etapa – Produção Inicial

Essa fase objetivou um primeiro contato dos alunos enquanto escritores do gênero carta argumentativa. Então, foi dado ao aluno um direcionamento quanto às condições de produção necessárias na construção do gênero, ou seja, finalidade, especificidades do gênero, suporte, interlocutores e a temática que seria abordada.

A produção foi realizada em sala de aula, partindo da discussão feita com os textos motivadores durante a apresentação inicial da proposta. (Duração: 1 aula)

3ª etapa – Módulos

Módulo I - Exibição do filme

Foram exibidos os filmes pré-selecionados de acordo com as especificidades das turmas de 9º ano, envolvidas na aplicação da SD. Foram selecionados os seguintes filmes: “O carteiro e o poeta”, “Cartas para Julieta” e “Querido John”.

Nesse momento, cabe uma explicação acerca de uma adaptação feita à SD proposta por Dolz e Schneuwly (2004), visto que o gênero trabalhado nos filmes é carta (geral) e não, especificamente, carta argumentativa. No entanto, a intenção desse módulo foi contextualizar

o gênero e demonstrar para o aluno o uso da carta como um meio de comunicação eficiente, visto que muitas vezes o mesmo o vê como ultrapassado, sendo preterido em relação à comunicação nos meios virtuais. (Duração: 2 aulas)

Módulo II - Audição das músicas

Nesse momento foram ouvidas as músicas pré-selecionadas, sendo elas: “A carta” (dos autores: Eduardo Costa/ Milionário e José Rico) e “A carta” (dos autores: Renato Russo/ Erasmo Carlos). Essa fase igualmente ao módulo anterior consistiu em uma adaptação a proposta de SD. O Objetivo, nesse momento, foi a diversificação das atividades, buscando atingir um maior número de alunos. (Duração: 1 aula)

Módulo II – Pesquisa sobre posicionamento dos jovens

Esse módulo teve como objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de trabalho com a oralidade. Os alunos foram divididos em grupos de quatro componentes e realizaram entrevistas com os demais alunos da escola com o intuito de conhecer a opinião dos mesmos acerca da redução da maioria penal, deveriam, também, pedir que seus entrevistados justificassem seus posicionamentos. Foram construídos gráficos, com o auxílio do professor de Matemática, para análise das respostas obtidas. Após a construção dos gráficos, realizamos debates sobre os resultados obtidos nas pesquisas, no intuito de fornecer aos alunos, embasamento para a construção dos argumentos em suas argumentações. (Duração: 3 aulas)

Módulo III – Estrutura e argumentação na carta argumentativa

Esse módulo teve como intenção proporcionar aos alunos o conhecimento das características estruturais e argumentativas, relativamente estáveis, que materializam o gênero. Foram analisados os elementos constituintes da estrutura do gênero textual: cabeçalho, vocativo, introdução, argumentação, expressão de despedida e assinatura. Foram apresentadas uma carta e uma lista de atividades de análise e interpretação. (Duração: 1 aula)

Módulo IV – Análise linguística do gênero

Os processos de produção textual demandam, por parte dos interlocutores, recursos linguísticos específicos, que devem ser adequados à situação comunicativa. Nesse contexto foram apresentados aos alunos: aspectos lexicais, marcadores coesivos, emprego pronominal e tempo verbal empregados na produção da carta. Para tal apresentação, utilizamos o livro didático, uma vez que havia um capítulo destinado ao estudo do texto argumentativo; também

foram utilizados materiais xerocados, os quais complementaram o livro didático. (Duração: 3 aulas)

Módulo V – Atividade avaliativa dialogada acerca dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores

Nesse módulo os alunos foram orientados a produzirem uma lista elencando os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, sendo esses conhecimentos relacionados às questões de metalinguagem e estruturais específicas do gênero. (Duração: 1 aula)

4ª etapa - Produção final

Essa etapa teve como objetivo promover a refacção da produção inicial, resgatando o processo de planejamento da escrita, constituindo, dessa forma, um processo crítico e reflexivo, frente ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem e da escrita.

As cartas escritas, após a correção do professor, foram enviadas aos respectivos membros do Senado Federal, por meio do site da Ouvidoria do Senado. A professora se encarregou de levar os alunos ao laboratório de informática para que pudessem fazer a postagem, no site, das cartas produzidas. (Duração: 1 aula)

Análise da proposta

No tocante ao texto, Marcuschi (2012) o entende como uma entidade concreta e atual e enfatiza que as regras que o compõem não são as mesmas do sistema da língua, pois são sempre situacionalmente condicionadas, ou seja, além da organização dos constituintes da frase é preciso se levar em conta os sentidos e processos cognitivos produzidos pelo texto. Para tanto, o autor aborda o texto com categorias funcionais, que são conceitos que distinguem, descrevem e distribuem funções textuais tanto de fatores linguísticos quanto extralinguísticos. O que justifica o uso das categorias funcionais é que ao usá-las não se esgotam os aspectos de observação do texto.

Na primeira categoria estão os fatores de contextualização, que embora não pertencentes ao texto, contribuem para equacionar alternativas de compreensão. Na segunda categoria estão os fatores de conexão sequencial ou também conhecidos como fatores de coesão, responsáveis pela estruturação da sequência superficial do texto. Na terceira categoria estão os fatores de conexão conceitual-cognitiva ou ainda fatores de coerência, responsáveis

pela estruturação do sentido do texto, é o aspecto de organização e estabilização da experiência do homem no texto. É nessa categoria que são utilizados conhecimentos e experiências do dia a dia armazenados na memória, exigindo assim do leitor uma vivência sociocultural.

Nesse momento surgem na prática docente os questionamentos: será que o aluno consegue perceber e entender o que é a produção de textos voltada para a interação? Será que o docente leva em consideração o nível cognitivo do aluno ao propor a leitura ou a produção textual? Para respondermos adequadamente a essas questões, é preciso que a linguística textual seja mais discutida nos meios acadêmicos e em grupos de formação de professores da rede básica de educação. Essa é uma das medidas pelas quais será possível mudar o olhar sobre o ensino de língua na perspectiva textual, visto que:

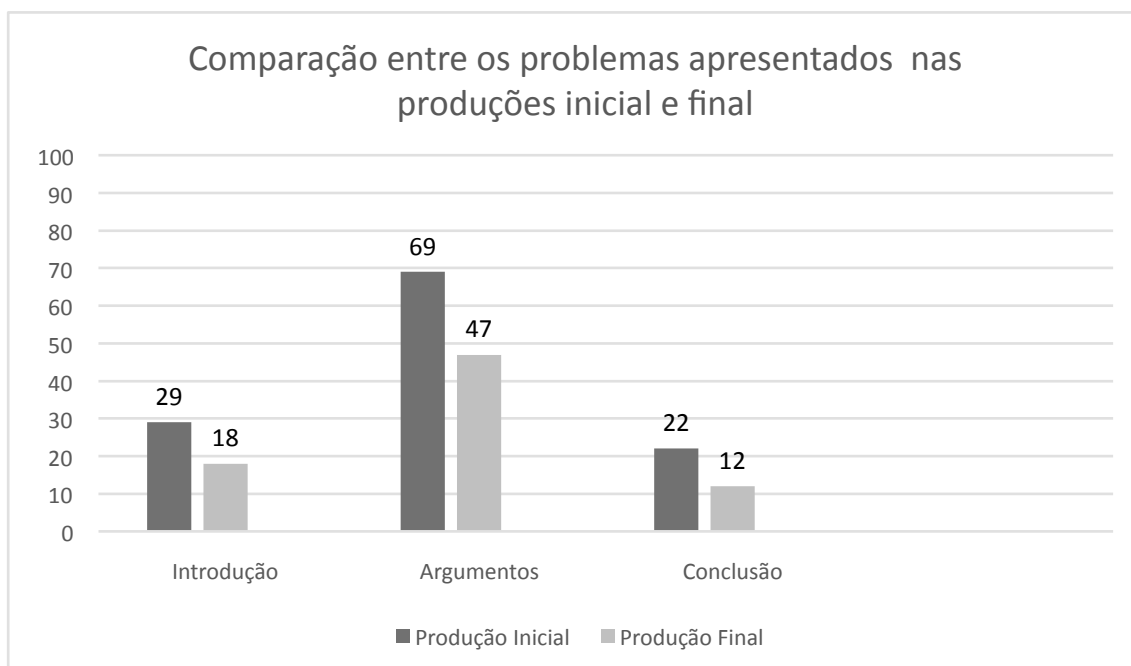
O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p. 51 e 52).

Sendo assim, faz-se urgente a reflexão e a prática de intervenções didáticas coerentes e bem fundamentadas, que tenham como objetivo a articulação dos conhecimentos linguísticos e não linguísticos, para que se desenvolva, efetivamente nos alunos, a competência de falar e escrever de forma adequada às situações de comunicação.

Considerando o exposto anteriormente, realizamos a análise de dados, a qual se deu a partir da investigação feita nos textos dos alunos acerca de suas capacidades de produção de textos argumentativos. Após a produção inicial, pudemos traçar o perfil da turma e saber quantos e quais alunos apresentaram problemas em seus textos, definindo assim a forma de atuação interventiva. Cada um dos módulos foi cuidadosamente pensado, no intuito de propiciar aos alunos atividades diversificadas que pudessem oportunizar aos mesmos, apropriarem-se dos conhecimentos necessários para a produção do texto argumentativo. Cabe ressaltar que muitos pontos positivos foram encontrados na produção inicial e que os mesmos foram devidamente elencados e trabalhados com os alunos, entretanto, por esse não ser o foco de nosso estudo não trataremos desses dados nesse artigo.

A investigação foi feita a partir da análise da estrutura do gênero carta argumentativa. Observamos se o texto apresentava de maneira clara a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, demonstrando em cada uma das partes as especificidades pertinentes ao gênero.

Após a coleta dos textos da produção inicial, fizemos uma análise de cada um deles a fim de realizarmos o levantamento dos dados de que precisávamos para nossa pesquisa. Concluídos os módulos de atividades os alunos realizaram a produção final, assim pudemos confeccionar o gráfico a seguir.



O gráfico apresenta os números relativos às produções inicial e final, sendo as colunas à esquerda referentes à primeira produção dos alunos e as colunas a direita correspondentes à refacção dos textos, após a aplicação das atividades de intervenção. Analisamos os textos de acordo com os seguintes critérios: na introdução, observamos se o aluno realizou a exposição do assunto de forma clara, envolvendo o problema que seria analisado ao longo do texto. No desenvolvimento, verificamos se o aluno levantou argumentos que reforçassem seu posicionamento, demonstrando progressão das ideias, coesão e coerência, além disso, observamos também se ele apresentou os dados colhidos nas pesquisas realizadas por eles no *Módulo II* da SD e os argumentos que foram discutidos nos debates durante os módulos. Na conclusão, observamos se o aluno apresentou uma conclusão coerente e conseguiu finalizar a discussão apresentada.

Analisando o gráfico pudemos perceber que os alunos, em sua maioria, conseguiram avançar em suas habilidades para produzir textos argumentativos. É importante destacar que após a produção inicial analisamos todos os textos produzidos pelos alunos e percebemos que

todos necessitavam de correções. Na segunda análise descartamos os textos que precisavam apenas de pequenos ajustes e focamos naqueles que apresentavam problemas relacionados à estrutura do gênero trabalhado.

Inicialmente analisamos 120 textos de três diferentes turmas de 9º ano. Apesar de alguns alunos apresentarem problemas na estrutura do texto de uma maneira geral, optamos por identificar as maiores dificuldades em cada uma das redações e assim fizemos uma divisão em três grandes blocos relacionando-os a problemas na introdução, argumentação e conclusão.

Em nossa investigação, após a produção inicial, constatamos que 29 alunos apresentaram dificuldades na introdução do texto, desse total 17 não fizeram introdução ao tema, começando a redação pela argumentação, 10 não conseguiram expressar-se com clareza e 2 fizeram cópia do texto motivador.

A análise do desenvolvimento demonstrou que 69 alunos apresentaram dificuldades na elaboração de argumentos que sustentassem seu ponto de vista. Percebemos que 37 alunos não conseguiram levantar argumentos diferentes dos apresentados no texto motivador, limitando-se a parafrasear as ideias presentes no referido texto; 18 alunos não levantaram nenhum argumento, fugindo ao gênero solicitado; 9 alunos levantaram um único argumento e falaram sobre ele ao longo de todo o desenvolvimento, 5 alunos construíram parágrafos ininteligíveis.

Verificando a conclusão dos textos, registramos 22 textos em que os alunos demonstraram dificuldades. A maioria dos textos não apresentava conclusão, os alunos simplesmente pararam de escrever, sem dar ao texto uma finalização, nesses moldes registramos 20 ocorrências. Dois alunos fecharam os textos com uma série de perguntas dirigidas ao interlocutor: “E você qual a sua opinião?”; “E se um menor de idade matar um parente seu, aí você vai querer a redução da maioria?”; “Se seu filho fosse preso você seria a favor?”

Após o desenvolvimento dos módulos, pudemos constatar que houve uma melhora satisfatória na produção da maioria dos alunos. Analisamos novamente os textos de 120 alunos, sendo que 43 textos não apresentaram problemas significativos em sua estrutura, dessa forma, computamos os problemas somente dos 77 textos restantes. O procedimento foi o mesmo da primeira análise, dividimos os textos em três grandes blocos relacionando-os à problemas na introdução, argumentação e conclusão.

Na observação da introdução registramos 18 ocorrências e, verificamos que apesar de os números terem reduzido, alguns problemas foram recorrentes: 12 alunos começaram o

texto desenvolvendo os argumentos e 6 alunos não conseguiram expressar-se com clareza, entretanto, cabe ressaltar que nessa etapa não registramos cópias dos textos motivadores.

O desenvolvimento também apresentou uma redução dos problemas antes observados. Registramos 47 textos nessa etapa, dos quais 32 demonstraram a dificuldade dos alunos em apresentar argumentos novos, extrapolando o que foi apresentado no texto motivador; 10 alunos elaboraram todo o desenvolvimento utilizando apenas um argumentos e 5 alunos elaboram argumentos extremamente confusos e incoerentes.

No que concerne à conclusão, também observamos uma melhora significativa nos textos da maioria dos alunos. Inicialmente 22 textos apresentaram problemas relacionados à conclusão e, após a aplicação da proposta de intervenção, esse número foi reduzido para 12. Observamos que em 8 textos houve a recorrência da finalização abrupta, sem dar ao texto um fechamento, outros 4 apresentaram novos argumentos na conclusão, não apresentando, também, uma finalização.

Cabe esclarecer que muitos alunos apresentaram problemas relacionados a toda a estrutura da carta, no entanto, para que pudéssemos realizar, também, uma análise quantitativa, optamos por dividir os textos de acordo com as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim poderíamos ter uma melhor noção de quais intervenções seriam necessárias para que os mesmos pudessem superar as dificuldades apresentadas.

Sendo conhecedoras da realidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, nas quais costumeiramente lidamos com a apatia e/ou aversão dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem da língua materna, pudemos constatar que o trabalho realizado com a SD foi muito positivo, uma vez que nos possibilitou oferecer aos alunos uma série de atividades diversificadas e elaboradas com o intuito de instigar a participação dos aprendizes. A resposta que obtivemos foi muito satisfatória, pois os alunos envolveram-se com a produção dos textos, demonstrando um crescente interesse em realizar as atividades propostas. Outro ponto positivo está relacionado ao fato de a SD viabilizar o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo da realização das atividades dos módulos, tornando possível intervir pontualmente, à medida que os alunos apresentaram dificuldades. Acreditamos que esta SD possa ser adaptada para diferentes séries, bastando para isso, que o professor esteja atento às especificidades de sua turma.

Conclusão

É importante ressaltar a necessidade de conceber a linguagem como prática social, e ter como objetivo nas aulas de língua o que já é preconizado por documentos como os PCN. Precisamos formar indivíduos que estejam aptos a atuar de forma crítica na sociedade, transformando-a por meio das ações verbais, que são possibilitadas pelos gêneros discursivos. Com isto, verifica-se que o trabalho com textos, pelo viés dos gêneros discursivos, no contexto educacional é de extrema importância, já que os discursos só se realizam por intermédio dos gêneros. O aluno precisa compreender que a língua, o texto que ele aprende na escola, não é diferente do que faz parte do seu cotidiano.

É possível salientar também que o trabalho com a SD como ferramenta de ensino corrobora para uma efetiva aprendizagem do gênero que se pretende trabalhar, pois o ensino se dá de forma gradual, desde a dificuldade dos educandos até uma produção final em que se verifica o desenvolvimento da turma. É primordial, além disso, que o texto circule, não sendo produzido apenas para o professor corrigir, mas oportunizando aos alunos situações reais de comunicação. Por isso, é relevante que o docente esteja sempre em contato com teorias que circulam em meios acadêmicos para que possa, desse modo, adaptar seu trabalho à realidade dos alunos, de forma que este seja sempre coerente e significativo, visando sempre atingir os objetivos propostos a um professor de língua materna, ou seja, fornecer ao aluno uma participação crítica e relevante na construção do mundo, tendo vez e voz.

Referências

ALEGRETTI, Laís; MATOSO, Filipe. *Eficácia da redução da maioria penal divide políticos e especialistas*. Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/04/eficacia-da-reducao-da-maioridade-penal-divide-politicos-e-especialistas.html>. Acesso em 10 de jun. 2015.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Interacionismo instrumental: o gênero como ferramenta mediadora do ensino da língua. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

BOUVET, Nora Esperanza. *La escritura epistolar*. Buenos Aires: EUDEBA. 2006.

BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª parte)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil*. Brasília: MEC / INEP / SEEC, 1998.

COSTA-HÜBBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. *Revista Confluências, Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, n.35/36, p. 129-146, Rio de Janeiro, 1º sem./2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-24.

GONÇALVES, Adair Vieira. O fazer significar por escrito. *Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação*, v. único, p. 01-10, 2004. Institucional/Ouvidoria.Disponível em:<http://www12.senado.gov.br/senado/ouvidoria>. Acesso em 10 de jun. 2015.

KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Texto e intertextualidade. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. . Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.R.; Bezerra, M.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

Artigo recebido em: 19/04/2016.

Artigo aceito em: 25/11/2016.

Artigo publicado em: 23/12/2016.