

# Gêneros discursivos na educação básica: uma proposta de abordagem pedagógica

## Genre discourse in the basic education: a proposal of pedagogical approach

Francieli Matzenbacher Pinton\*  
Cleiton Silva Reisdorfer\*\*  
Francieli Heineck\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de produção textual escrita com foco em gêneros do discurso. Essa proposta compreende a execução de oficinas de produção textual ministradas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), integrantes do subprojeto de Letras – Campus de Cerro Largo, para alunos do ensino fundamental de escolas públicas da rede estadual. As oficinas foram organizadas com base em eixo temático e enfocaram três momentos distintos: i) conhecimento prévio do aluno sobre o gênero; ii) leitura e análise textual-discursiva do gênero e; por fim, iii) produção textual mediada por bilhetes orientadores (RUIZ, 2010). Os resultados sinalizam que o conhecimento situado do professor, o conhecimento da situação comunicativa do gênero a ser produzido, bem como o diálogo produtivo estabelecido entre professor e aluno, por meio do bilhete orientador, garantem um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, já que todas as produções dos alunos apresentaram avanços significativos em suas novas versões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos. Ensino. Educação básica.

**ABSTRACT:** This article aims to present a proposal of writing teaching with a focus on discourse genres. This proposal comprises performing textual production workshops taught by fellows of *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*,

---

\* Professora Adjunto I na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenadora do sub-projeto de Letras no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES 2011-2013). Email: francielimp@uffs.edu.br

\*\* Vinculado à UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Acadêmico do Curso de Letras - bolsista do PIBID. Email: kleytowx@gmail.com

\*\*\* Vinculada à UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS. Acadêmica do Curso de Letras - bolsista do PIBID. Email: francih@assisnet.com.br

members of the Languages subproject, to elementary students in public schools. The workshops were organized on the basis of themes and focused on three distinct stages: i) students' previous knowledge on the genre ii) reading and textual and discursive analysis of the genre, and, finally, iii) textual production mediated by guiding notes (RUIZ, 2010). The results indicate that the situated knowledge of the teacher, the knowledge of the communicative situation of the genre to be produced, and the productive dialogue established between teacher and student through the guiding notes ensure a more effective teaching and learning process, since all students' productions showed significant progress in their new versions.

**KEYWORDS:** Discourse genres. Teaching. Basic education.

## Introdução

A compreensão do gênero discursivo como um recurso rico e multidimensional que permite a localização da ação discursiva em relação a situações estruturadas (BAZERMAN, 2006) possibilita a cada docente ensinar a prática da escrita, tendo como base o seu contexto de ensino. Nesse sentido, podemos entender o gênero como *modelador da atividade educacional*, sendo de fundamental importância a escolha dos gêneros escritos que os alunos irão produzir, já que nem todo texto compartilha as mesmas formas e características (BAZERMAN, 2006).

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de produção textual escrita com foco em gêneros do discurso. Essa proposta compreende a execução de oficinas de produção textual ministradas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para alunos do ensino fundamental de escolas públicas da rede estadual. A perspectiva de ensino de produção textual adotada nas oficinas enfoca a pedagogia de gêneros proposta pela Escola Norte Americana (BAZERMAN, 2006; 2007), cujo ensino de gênero leva em conta a experiência prévia dos alunos em relação aos gêneros e às situações comunicativas.

Em razão disso, organizamos este artigo em três seções, além desta introdução. Na primeira seção, apresentamos a pedagogia de gênero denominada Escola Norte-Americana, bem como seus pressupostos teóricos e metodológicos. Na seção subsequente, descrevemos a proposta de ação pedagógica com foco em gêneros do discurso. Por fim, apresentamos nossas considerações finais em relação a esta experiência pedagógica.

### **Gêneros discursivos e ensino**

A Escola Norte-Americana, formada por pesquisadores como Carolyn Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Peter Medway, Richard Coe e Russel Hunt entre outros, tem procurado enfatizar, nos seus trabalhos, a importância de uma redefinição do próprio conceito de gênero (Cf.: Bunzen, 2010).

Esse grupo de pesquisadores e teóricos vindos principalmente dos estudos da escrita e da retórica tem elaborado uma teoria de gênero que procura explicar por que os gêneros ocupam um papel central e visível na sociedade contemporânea (BAZERMAN, 2007, p. 21). Essa teoria enfatiza a agência estratégica do usuário do gênero, objetivando levar adiante seus interesses por meio de uma das formas de resposta reconhecidamente apropriada a uma situação específica. Por isso,

tanto enunciador como ouvinte usam suas experiências de tipos de enunciados para fazer sentido à situação e para tipificar o momento e a resposta. O arquivo ou o repertório pessoal pode ser usado, avaliado, reformado, recomposto por ambos, o enunciador e o ouvinte, à luz de suas perspectivas e interesses, mas o grau de congruência entre os gêneros invocados na produção e recepção determina o grau de congruência entre os entendimentos mútuos da situação e do enunciado (BAZERMAN, 2007, p. 22).

Esses autores defendem que o sujeito, ao perceber que toda situação comunicativa pertence a um tipo particular, passa a compreender sua posição em relação aos interlocutores – papéis, poderes, autoridade, obrigações sociais. Além disso, é possível que esse sujeito associe certos limites e formas de

expressão como socialmente apropriadas ou efetivas para determinadas situações e avalie seu papel dentro delas. Nessa perspectiva, a educação retórica serve para fornecer aos alunos ferramentas conceituais e recursos simbólicos para fazer enunciados efetivos dentro das ocasiões institucionais de importância nos seus mundos socioculturais (BAZERMAN, 2007, p. 55).

Ao perceber que a situação requer a produção de um gênero escrito específico, o escritor pode usar procedimentos conhecidos que irão produzir a informação necessária e gerar o texto apropriado ao gênero. Portanto, a aprendizagem de tipificações sociais não é apenas uma questão de distinções de vocabulário e outras formas comunicativas mais elaboradas. É, antes de tudo, a compreensão de que essas tipificações sociais exercem pressão sobre cada indivíduo, porque fazem parte de formas complexas de atividades e práticas em relação às quais o indivíduo se orienta como parte da vida em sociedade (Cf.: BAZERMAN, 2007, p. 72).

A familiarização com os gêneros e com os registros correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam possibilita a compreensão da complexidade das interações, equacionando suas ações em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. A participação nesses sistemas discursivos, formados por gêneros interativos em contextos sociais, permite ao escritor identificar os tipos de ação disponíveis para ele e as formas apropriadas de executar tais ações (Cf. BAZERMAN, 2007, p. 76).

Em razão disso, os pesquisadores da abordagem retórica para o estudo de gênero respeitam o conhecimento situado e o papel do contexto para tomar decisões em relação ao ensino, já que entendem os gêneros não simplesmente como forma, mas como:

formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Assim, ensinar a escrita com foco em gêneros não compreende a formulação de um currículo ou de uma proposta previamente definida. O ensino requer do professor uma atitude responsiva diante da escrita, ou seja, cada docente situado contextualmente deve ensinar a prática da escrita tendo como base os gêneros relevantes para seu contexto de ensino. Para tanto, deve-se levar em conta a experiência prévia dos alunos em relação aos gêneros e às situações comunicativas consideradas relevantes para eles, a fim de proporcionar o envolvimento destes alunos no processo de letramento. Por isso em sala de aula o gênero:

não diz respeito à definição das condições mínimas de alguma velha proposição, mas à liberação do poder da proposição que, se bem escolhida, fala ao pleno dinamismo psicológico, social e educacional da situação. Em qualquer discurso de sala de aula, a vitalidade da produção genérica dos alunos dependerá da vitalidade que investimos em nossos comentários e nas tarefas que modelam e eliciam os enunciados dos alunos, bem como da contribuição do aluno para a tarefa. (BAZERMAN, 2006, p. 31)

Nesse sentido, a escrita de um determinado gênero também permite descobrir os recursos que os alunos trazem de sua formação e experiência na sociedade, orientando o professor para a escolha estratégica de gêneros que possibilitem a introdução dos alunos em outros territórios discursivos. Em razão disso, nesta tradição não é possível determinar quais gêneros funcionarão melhor que outros: tudo vai depender das negociações que são estabelecidas nas instituições, entre professor e alunos.

Como síntese dos fundamentos desta Escola, temos:

Quadro 1: Pedagogia de gênero – Escola Norte-Americana

Pedagogia de gênero	Características
<b>Escola Norte-americana</b>	<p><b>Gênero como</b> frames para a ação social, isto é, são lugares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros (BAZERMAN, 2006, p.26)</p> <p><b>Pedagogia caracterizada</b> pela liberdade de planejamento de estratégias para o ensino.</p> <p><b>Reconhecível em referência:</b> a contexto situado, situação comunicativa, sistema de gêneros, posição dos interlocutores, relações, poderes, autoridade, obrigações sociais, limites permissíveis de liberdade, organização retórica, escolhas linguísticas.</p>

Com base nesses pressupostos teóricos e metodológicos, na seção subsequente, apresentamos uma proposta de abordagem pedagógica com foco em gêneros discursivos, considerando o contexto situado de ensino.

### **Proposta de abordagem pedagógica na perspectiva dos gêneros do discurso**

Um ensino sob a perspectiva dos gêneros favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, já que os conhecimentos que os seres humanos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida são em grande parte determinados pelos gêneros a que estão expostos, que produzem e consomem. Pode-se afirmar que a própria cultura de um país, como um todo, é caracterizada pelo conjunto de gêneros discursivos produzidos e utilizados pelos seus cidadãos (MEURER, 2000, p. 152-153).

A apropriação dos mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade requer dos alunos a capacidade de lê-los e de produzi-los nas diferentes situações de comunicação com as quais se defrontam. Para dar conta dessas inúmeras situações de comunicação, o ato de ler torna-se o ato de se colocar em relação a um gênero do discurso que consiste em uma forma de agir diante de uma determinada situação de comunicação. Infelizmente, a realidade de leitura e de produção de textos na escola não corresponde, muitas vezes, a essa perspectiva.

Segundo Rojo (2009, p. 79), muitos dos nossos alunos entendem a leitura apenas como o ato de ler em voz alta para serem avaliados em sua fluência ou ainda como a capacidade de responder a um questionário no qual eles devem localizar e copiar informações do texto. Realidade não muito diferente é constatada nos exercícios que visam à compreensão textual inscritos nos livros didáticos de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental analisados por Marcuschi (2008). Para este autor, os exercícios costumam falhar em pelo menos três pontos: i) noção instrumental de língua;

ii) texto como produto acabado e a iii) ideia de que a compreensão, a repetição e a memorização são a mesma coisa.

Em contraponto a essa realidade, o ato de compreender não pode ser visto como decodificação de palavras e frases, mas sim como um processo criativo, ativo e construtivo que vai além das informações meramente textuais (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva, a compreensão de texto pode ser encarada como uma forma de produzir textos, pois, a cada texto lido, respondemos com outros textos (re)formulados por nós.

Em outra direção, parece que a escola tem dissociado a leitura da produção de textos, encarando-as como atividades independentes. Para Bonini (2002, p. 29-30), a produção de textos persiste, em muitas escolas, com a noção de dom e o texto literário como o modelo padrão. Além disso, as técnicas de desenvolvimento de temas e a avaliação gramatical continuam ocupando o lugar central no ensino de produção textual. Em razão disso, *há muita escrita e pouco texto, se ensina mais redação do que produção de textos* (GERALDI, 1997, p. 137). Segundo Geraldi, para produzir um texto é necessário que:

i) se tenha o que dizer; ii) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; iii) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iv) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica se responsabilizar, no processo, por suas falas); v) se escolham as estratégias para realizar i, ii, iii e iv.

Com base nesses pressupostos, que nos orientam para um ensino de leitura e de produção de exemplares de gêneros variados como atividades interdependentes, o subprojeto de iniciação à docência teve como objetivo geral a inserção dos alunos do curso de Letras Português e Espanhol da UFFS – Campus de Cerro Largo, no universo escolar do Ensino Fundamental – séries finais, com o intuito de promover a interrelação entre a teoria e a prática pedagógica no componente curricular de Língua Portuguesa com ênfase no

ensino de leitura e de produção de textos na ótica dos gêneros do discurso, sendo esta proposta pedagógica que pretendemos apresentar neste artigo.

Para dar conta do objetivo do subprojeto, acima mencionado, especificadamente, procuramos: i) diagnosticar a realidade escolar em seus aspectos macro e microestrutural; ii) identificar e analisar as principais dificuldades de leitura e de escrita apresentadas pelos estudantes; iii) criar uma sala-ambiente para o ensino de leitura e de produção de textos nas escolas; iv) oferecer oficinas de leitura e de produção textual aos alunos; v) promover a reflexão entre a teoria e prática e, por fim, vi) promover a interação entre a comunidade escolar e a universidade.

Para tanto, o projeto constituiu-se de quatro etapas: diagnóstico da realidade escolar, oficinas de leitura e produção de textos, seminários de interação e socialização com a comunidade escolar sobre os resultados gerados nas oficinas e seminário de avaliação das atividades desenvolvidas no subprojeto. Para cumprir os objetivos do artigo, descrevemos apenas as etapas 1 e 2.

### Diagnóstico da realidade escolar

Os professores em formação inicial tiveram a oportunidade de (re)conhecer o espaço escolar, em termos de sua organização e funcionamento. Para isso, realizaram entrevistas com a equipe diretiva da escola, funcionários e professores de Língua Portuguesa, diagnosticando a realidade escolar na qual desenvolveriam o projeto de iniciação à docência. Além disso, analisaram criticamente o projeto pedagógico da escola, a fim de perceberem e compreenderem os aspectos político-pedagógicos norteadores daquele ambiente escolar.

Este diagnóstico foi importante na medida em que possibilitou aos pibidianos a inserção no universo escolar, ou seja, o planejamento das oficinas



não tomaria como base uma realidade fictícia, mas sim um espaço real de ensino e de aprendizagem. A percepção do funcionamento da escola em termos de organização favoreceu um planejamento que respeitasse os recursos materiais e humanos disponíveis. Nesse sentido, as entrevistas também contribuíram para que os professores em formação tivessem contato com a equipe diretiva e conhecessem sua linha de ação pedagógica e administrativa. Além disso, o contato com os professores de Língua portuguesa permitiu que os bolsistas se apropriassem da metodologia de ensino, bem como das concepções de língua e linguagem subjacentes à prática pedagógica destes docentes.

Enfim, nesta etapa foi possível perceber o universo escolar em suas diferentes dimensões, contribuindo para que o planejamento e a execução das oficinas na escola fossem adequados àquela realidade escolar. Entendendo assim que o fazer docente não se constitui de forma isolada, mas sim que toda ação requer o comprometimento com o espaço social em que atuamos, sem desconsiderar os sujeitos que estão nele inseridos. Na seção subsequente, apresentamos o diagnóstico da realidade de leitura e produção textual.

#### Diagnóstico da realidade de leitura e produção textual

Partindo do pressuposto de que devemos considerar o conhecimento prévio de nossos alunos para que ensinemos de forma significativa, elaboramos um instrumento de diagnóstico para identificar e analisar o conhecimento dos alunos a respeito da leitura e produção de textos. Para a construção desse instrumento, foram realizadas inúmeras reuniões de planejamento entre a coordenadora, a supervisora e os alunos pibidianos para que chegássemos a uma versão que nos revelasse em certa medida a realidade daqueles sujeitos. Foram elaborados dois instrumentos para serem aplicados do quinto ao oitavo ano, os quais enfocaram os gêneros discursivos lenda e artigo de opinião. A escolha de tais gêneros respeitou o conhecimento teórico e metodológico

construído até aquele momento pelos professores em formação, bem como o conhecimento da supervisora em relação aos alunos da sua escola.

A organização textual do instrumento consistiu em uma descrição do gênero a ser explorado, apresentação de um texto do exemplar do gênero, seguido de questões de leitura e compreensão textual e, por fim, uma proposta de produção de textos de acordo com o gênero focado no instrumento. No total foram aplicados pelos pibidianos 107 instrumentos nas aulas de Língua Portuguesa, sob a supervisão da professora regente.

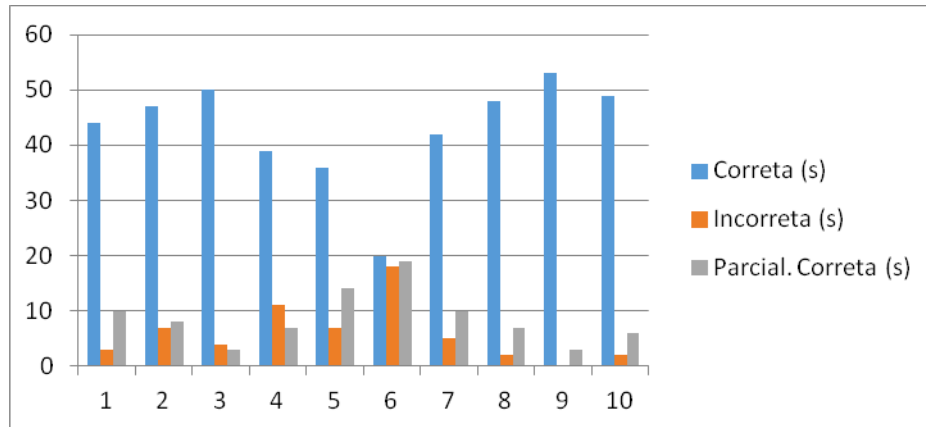
A análise dos instrumentos foi constituída de duas etapas: categorização das questões de leitura e compreensão de textos e categorização das produções textuais. Para categorizar os dados referentes à compreensão e à interpretação do exemplar de gênero, tomamos por base as competências propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Questões do diagnóstico e suas respectivas competências

<b>Número da questão</b>	<b>Eixo</b>	<b>Competência exigida</b>
<b>1</b>	Procedimento de leitura	Identificar o tema.
<b>2 e 3</b>	Implicação do suporte/gênero na compreensão do texto	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>4 e 5</b>	Coerência e processamento do texto	Identificar a tese do texto e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
<b>6</b>	Relação entre textos	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>7, 8, 9 e 10</b>	Procedimento de leitura	Localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto.

Os resultados da análise podem ser visualizados no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Competência leitora



Percebemos que a maior dificuldade enfrentada pelos alunos foi em relação à questão 6, revelando que os alunos ainda não conseguem perceber a dialogicidade presente nestes exemplares de gênero e que há a necessidade de explorar a organização textual e discursiva de diferentes gêneros do discurso nas oficinas. Além disso, indica que a perspectiva dos gêneros do discurso ainda não é efetiva nas aulas de Língua Portuguesa, já que poucos demonstraram conhecimento do que seria um gênero e qual o seu papel na sociedade letrada.

Já em relação às produções textuais, os dados foram categorizados em seus aspectos global e local. Os aspectos globais são entendidos aqui como fenômenos linguísticos macroestruturais do texto, típicos do texto como os de unidade e os de organização textual (ANTUNES, 2005; 2010). A síntese desses aspectos pode ser visualizada no Quadro 3:

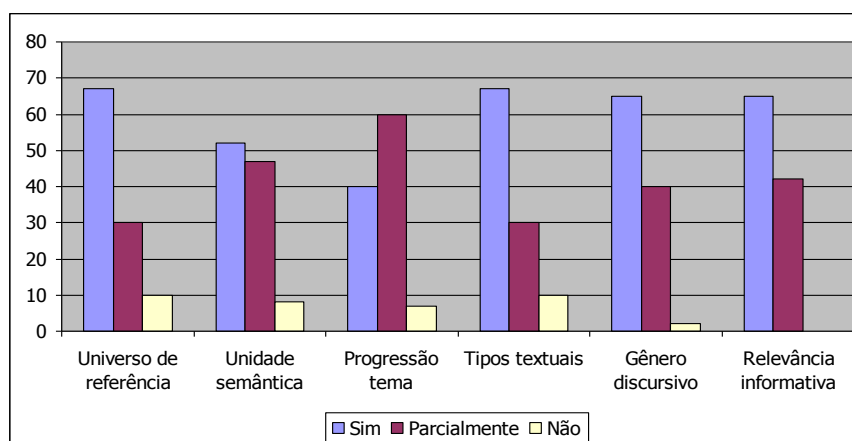
Quadro 3: Síntese dos aspectos globais analisados nos textos dos alunos

<b>Aspecto macroestrutural</b>	
<b>Universo de referência</b>	Adequação do texto ao seu contexto de produção e de circulação, inserção em campo social-discursivo (ANTUNES, 2010, p. 66).
<b>Unidade semântica</b>	Presença de uma sequência, um encadeamento que resulta na unidade temática (ANTUNES, 2010, p. 67).
<b>Progressão de tema</b>	Progressão articulada, ou seja, integração das várias partes em um todo, apresentando um plano de progressão entre o dado e o novo

	(ANTUNES, 2010, p. 68).
<b>Propósito comunicativo</b>	Finalidade do texto, objetivo que se pretenda cumprir com o texto (ANTUNES, 2010, p. 69).
<b>Tipos textuais</b>	Emprego adequado dos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo de determinados tipos, como: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo (MARCUSCHI, 2008, p. 154).
<b>Gênero discursivo</b>	Adequação do texto às características do gênero do discurso solicitado em termos de estrutura e de aspectos sociocomunicativos (MARCUSCHI, 2008, p. 154).
<b>Relevância informativa</b>	Maior ou menor novidade, seja ela expressa pela forma, seja ela expressa pelo conteúdo. Maior a previsibilidade, menos informatividade (ANTUNES, 2010, p. 74).

Os textos produzidos foram analisados em termos de presença total, parcial ou não presença de tais aspectos:

Gráfico 2: Aspectos globais do texto



De forma geral, os textos produzidos responderam adequadamente aos aspectos globais analisados. Entretanto, constatamos que a progressão do tema ainda não acontece de forma satisfatória. Os alunos apresentam dificuldades para articular as informações, tornando o texto repetitivo em termos de dados novos para o leitor.

Já os aspectos locais focalizaram os fenômenos linguísticos tipicamente microestruturais, responsáveis pela continuidade de sentido expressa pelas relações de reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2005; 2010).

A reiteração é a relação em que os elementos do texto são retomados, estabelecendo uma cadeia coesiva que sinaliza a volta aos segmentos prévios, assegurando ao texto continuidade semântica. Nesse sentido, procuramos verificar em que medida os alunos se apropriavam de recursos coesivos em seus textos a fim de garantir a continuidade temática. Em relação à associação, observamos o conjunto de palavras que formavam o campo semântico do texto, ou seja, as responsáveis pela unidade temática. Já em relação à conexão, buscamos identificar o tipo de relação semântica em nível de frase, realizada por meio de unidades da língua, como, por exemplo, as conjunções, as preposições e os advérbios. Tais aspectos podem ser mais bem visualizados no Quadro 4:

Quadro 4: Síntese dos aspectos coesivos analisados nos textos dos alunos

<b>A COESÃO DOS TEXTOS ANALISADOS</b>			
<b>Reiteração</b>	Repetição	Repetição de unidades do léxico	100%
	Substituição	Substituição gramatical: retomada por pronomes	70%
		Substituição lexical: retomada por sinônimos	20%
		Retomada por elipse	10%
<b>Associação</b>	Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas por diferentes modos de relações de parte/todo	100%
<b>Conexão</b>	Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supra parágrafos	Uso de conectores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposições</li> <li>• Conjunções</li> <li>• Advérbios</li> </ul>	20% 70% 10%

A análise dos textos dos alunos revelou que as relações de reiteração e de conexão são problemáticas neste contexto de análise, ainda que tais recursos sejam utilizados pelos alunos em seus textos. Em relação à reiteração, os procedimentos empregados restringem-se ao emprego de pronomes pessoais, sinalizando que o produtor do texto enfrenta dificuldades para

reiterar os segmentos do texto por meio de outros recursos como advérbios ou sinônimos.

Nessa mesma perspectiva, o emprego de conectores privilegia as relações de oposição, no gênero artigo de opinião, e conjunções temporais e advérbios no gênero lenda. Assim como na reiteração, não há uma diversidade de conectores usados nas produções, revelando, novamente, uma restrita possibilidade de escolha. Ou seja, o usuário da língua, neste contexto, não explora o potencial de significados que tem a sua disposição, indicando para os professores em formação uma pista de que a construção de atividades que permitam avançar em relação às estratégias de dizer são necessárias neste contexto de ensino.

Identificados os conhecimentos prévios dos alunos e mapeadas as principais dificuldades de leitura, compreensão e produção textual, procuramos organizar a progressão curricular dos gêneros do discurso que seriam objeto de ensino nas oficinas, as estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como a forma como seriam avaliados os exemplares de gênero produzidos pelos alunos participantes das oficinas.

#### Planejamento e execução das oficinas

Primeiramente, conforme já mencionado, organizamos a progressão curricular dos gêneros do discurso que seriam objeto de ensino e aprendizagem nas oficinas. Para tanto, foram considerados os diagnósticos realizados, bem como o perfil do aluno participante das oficinas revelado em questionário aplicado, posteriormente, ao diagnóstico de leitura e de produção textual. A organização curricular obedeceu a eixos temáticos, conforme o Quadro 5:

Quadro 5: Eixo temático e gêneros do discurso

<b>EU</b>	Autobiografia Relato pessoal
<b>EU E MINHA TURMA</b>	Conto História em quadrinhos
	Poema

<b>MEUS MEDOS</b>	Conto de terror Conto de suspense
<b>EU E O MUNDO</b>	Notícia Reportagem Anúncio Propaganda Panfleto Entrevista Editorial Crônica
<b>O QUE EU PENSO SOBRE O MUNDO</b>	Artigo de opinião Carta aberta Carta do leitor Resenha/crítica

Com base nessa progressão curricular, os professores em formação iniciaram o planejamento e a execução das oficinas na escola estadual de educação básica. As oficinas foram ofertadas em turno inverso às atividades regulares de ensino, sendo destinadas aos alunos da 6ª série e aos alunos de 7ª e 8ª série. O número de vagas foi limitado a 10 participantes e os pibidianos trabalharam em duplas, com o objetivo de proporcionar um olhar crítico e minucioso às atividades de leitura e, em especial, às de produção e avaliação de textos. Esta proposta de abordagem pedagógica está organizada em cinco momentos distintos, mas complementares, representados na Figura 1:

Figura 1: Abordagem pedagógica para o ensino de produção textual com foco em gêneros do discurso



No primeiro momento, são apresentadas as características do gênero discursivo em termos de contexto de produção, circulação e consumo, ou seja, quem escreve, para quem escreve, com que objetivo, qual a estrutura textual empregada, tipo de texto predominante. Além disso, o aluno é instigado a relatar sobre seu conhecimento a respeito daquele gênero. No momento seguinte, são realizadas atividades que visam à compreensão e interpretação do exemplar de texto do gênero estudado. Para isso, são apresentadas questões que buscam desenvolver a competência leitora em consonância com as habilidades propostas pelo SAEB (ver Quadro 2). Ainda neste momento, são exploradas questões de análise linguística em suas dimensões epilinguística e metalinguística para que os alunos percebam e, posteriormente em sua produção textual, escolham adequadamente as suas estratégias de dizer.

No terceiro momento, o aluno é convidado a produzir um exemplar do gênero que está sendo objeto de estudo. Para isso, são fornecidas orientações a respeito da produção, bem como um comando que indique claramente a situação comunicativa que deverá ser levada em conta na hora da produção. A expectativa neste momento é de que os alunos mobilizem os conhecimentos construídos nos momentos anteriores, apropriando-se do processo interlocutivo instaurado pelo comando de produção textual. É importante sinalizar que a produção é entendida como um processo, já que o aluno apodera-se do contexto de produção, reflete sobre o contexto de circulação e sobre os consumidores de sua produção, planeja seu texto, escolhendo adequadamente suas estratégias discursivas e, por fim, produz a sua primeira versão.

Produzidos os textos, no quarto momento, o professor avalia a produção, em relação aos aspectos globais e locais. Logo após, ele escreve um bilhete orientador que tem como objetivo elogiar e/ou cobrar o que não foi feito (RUIZ, 2010). Fuzer (2012), em seu estudo sobre o bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual, identificou a recorrência de quatro movimentos retóricos em bilhetes produzidos por uma professora em formação inicial, sejam eles: M1) reações do



leitor ao texto do aluno, M2) elogios à produção, M3) orientações para a reescrita e M4) incentivo à reescrita. Com base nesses movimentos, o professor escreve seu bilhete orientador para o aluno com a finalidade de mediar o processo de reescrita.

No último momento, o aluno reescreve seu texto, observando as orientações fornecidas pelo professor. Acreditamos que a intervenção por meio de bilhetes promove avanços significativos, tanto para o produtor de textos em fase inicial, como para o professor em formação inicial. Tal avanço só acontece porque há um leitor interessado no texto que avalia, e um avaliador que se esforça para que as suas sugestões/orientações sejam úteis e permitam que o aluno (re)construa seu texto de modo a atingir seus objetivos. Para os professores em formação inicial, o ato de avaliar textos é bastante complexo, visto que precisam mobilizar conhecimentos teóricos e metodológicos que estão sendo construídos na graduação. Nesse sentido, o bilhete orientador pode ser considerado um gênero que possibilita um avanço significativo dos materiais escritos, já que as dificuldades inicialmente diagnosticadas, em certa medida, foram sanadas.

### **Considerações finais**

Enfim, a proposta acima descrita trata-se uma tentativa de promover o ensino de leitura e de produção textual de forma contextualizada. Os resultados deste trabalho apontam para duas perspectivas formativas. Em relação aos alunos da educação básica, percebemos um avanço significativo dos materiais escritos produzidos, fato evidenciado nas versões mediadas pelo bilhete orientador. Em relação aos professores em formação, percebemos uma visão de docência comprometida com a realidade em que estão inseridos, na qual o (re)planejamento permite a construção de materiais didáticos adequados às necessidades dos educandos.

Nesse sentido, acreditamos que a proposta apresentada pode contribuir com ensino de leitura e produção textual na escola, pois propicia uma

possibilidade de intervenção que respeita a realidade dos alunos, já que as oficinas foram planejadas com base nos diagnósticos realizados. Além disso, a abordagem pedagógica para o ensino de gênero mostrou-se eficaz neste contexto de ensino, visto que os alunos entenderam a produção como um processo que exige o conhecimento do gênero a ser produzido, a escolha adequada das estratégias linguísticas e discursivas e, principalmente, a reescrita. Outro fator interessante foi a compreensão do bilhete orientador como uma forma afetiva de conduzir o processo de reescrita.

### **Referências bibliográficas**

ANTUNES, Irandé Costa. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Org. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Escrita, gênero e interação social*. Org. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

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

Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, 2008. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)>. Acesso em 02 de agosto de 2013.

BUNZEN, Clécio. *O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o\\_ensino\\_de\\_generos\\_ClecioBunzen.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf)>. Acesso em 02 de agosto de 2013.

FUZER, Cristiane. *Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual*. Santa Maria: Letras, v. 22, n. 44, p.213-245, 2012.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

MEURER, José Luiz. *O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem*. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Editora Insular, 2000, p. 149-166.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.