

A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática

WRITING PRODUCTION OF DISCURSIVE GENRES IN THE CLASSROOM:
THEORETICAL ASPECTS AND DIDACTIC SEQUENCE

Maria Aparecida Garcia **LOPES-ROSSI***

Resumo: A produção escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa ainda impõe um desafio aos professores, apesar de os construtos teóricos em que se baseia já terem sido amplamente divulgados. A necessidade de abordagem do assunto, no entanto, não se esgotou dadas as diferentes condições de acesso dos professores às informações sobre o tema e as frequentes dúvidas manifestadas em cursos de formação e de atualização, tais como: (i) Qual a diferença da antiga redação para a atual proposta de produção escrita de gêneros discursivos?; (ii) Que conhecimentos são necessários para a produção escrita de um gênero discursivo?; (iii) Como ensinar os alunos a produzirem um determinado gênero discursivo?; (iv) Como se desenvolvem projetos de produção escrita bem sucedidos em sala de aula? Os objetivos deste artigo são: apresentar uma síntese de fundamentos teóricos que respondam à primeira pergunta citada e apresentar um modelo didático de análise de gêneros e de projeto de produção escrita, organizado por meio de uma sequência didática, já experimentado com sucesso em salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Conclui-se que assim se pode contribuir para práticas pedagógicas teoricamente bem fundamentadas e viáveis para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos.

Palavras-chave: Produção escrita. Gêneros discursivos. Sequência didática.

* Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP (1987). Doutora em Linguística pela UNICAMP (1996). Professora do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU) Contato: lopesrossi@uol.com.br.

Abstract: Although its theoretical constructs have been widely discussed, writing of discursive genres in Portuguese classes still present a great challenge for teachers. Thus, it is necessary to approach this issue due to teachers' different conditions of access to information about it and the frequent questions aroused in pre and in service courses such as (i) What is the difference between the previous writing proposal and the current one based on discursive genres? (ii) Which kinds of knowledge are necessary to produce a discursive genre? (iii) How to teach students to produce a given genre? (iv) How to develop successful writing projects in the classroom? The objective of this paper is to present a summary of the theoretical foundations, which provides an answer to the first question mentioned and also a didactic model for genres analysis and a writing project, using a didactic sequence, which has already been successfully performed in both Middle and High school classrooms. We concluded that this way it is possible to contribute to pedagogical practices which are theoretically well based and also viable to the development of students' writing skill.

Key-words: Writing. Discursive genres. Didactic sequence.

Introdução

O desenvolvimento de habilidades de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa ainda impõe um grande desafio aos professores, mesmo após uma década de prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e de Propostas Curriculares de vários estados para um trabalho com gêneros discursivos. Publicações, discussões em eventos acadêmicos e cursos de atualização para professores já abordaram os construtos teóricos que constituem a base desses documentos oficiais, e resultados de trabalhos em sala de aula atestam a possibilidade de sucesso de projetos de produção escrita de gêneros discursivos diversos, nos vários níveis de ensino. A necessidade de abordagem do assunto, no entanto, não se esgotou dadas as diferentes condições de acesso dos professores às informações sobre o tema, de grande importância na formação do professor em serviço na educação básica e na formação dos futuros professores.

Dúvidas frequentes sobre a produção escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa são: (i) Qual a diferença da antiga redação para a atual proposta de produção escrita de gêneros discursivos?; (ii) Que

conhecimentos são necessários para a produção escrita de um gênero discursivo?; (iii) Como ensinar os alunos a produzirem um determinado gênero discursivo?; (iv) Como se desenvolveram os projetos de produção escrita bem sucedidos em sala de aula?

Os objetivos deste artigo são: apresentar uma síntese de fundamentos teóricos que respondam à primeira pergunta citada e apresentar um modelo didático de análise de gêneros e de projeto de produção escrita, organizado por meio de uma sequência didática, já experimentado com sucesso em salas de aula dos ensinos fundamental e médio. O modelo didático de análise de gêneros e a sequência didática para a produção escrita fundamentam-se teoricamente na perspectiva de transposição didática de Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pela qual os gêneros discursivos são tomados como instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares; no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, contextualizado na abordagem enunciativo-discursiva de linguagem proposta por Bakhtin (2003) e comentada, em seus principais aspectos, por diversos autores; e no conceito de organização retórica de gêneros proposto por Swales (2009), particularmente para uma das etapas do modelo didático e para uma das etapas da sequência didática de produção escrita.

Este artigo se organiza em seções que respondem às perguntas citadas e se encerra com um exemplo de sequências didáticas para leitura e produção escrita do gênero discursivo fábula.

1 Da Antiga Redação para a Produção Escrita de Gêneros Discursivos

Como comenta Lopes-Rossi (2002), o aprendizado de produção de texto escrito é um dos principais conteúdos do ensino de língua portuguesa, em todos os níveis – fundamental, médio e superior – e têm sido alvo de inúmeras pesquisas na área de Língua e Linguística Aplicada. As primeiras, como as de Osakabe (1977), Lemos (1977), Pécora (1983) e Rocco (1982), identificaram as dificuldades de redação em aspectos linguístico-textuais, como organização textual, coesão e coerência textuais, uso de clichês, problemas gramaticais. Após essas constatações iniciais, as pesquisas passaram a questionar o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de escrita dos alunos. Temas como “interação na produção da escrita” e “práticas docentes” aparecem com certa frequência na produção acadêmica da década de 80, como constata Caron *et al* (2000), e sérios problemas conceituais,

conteudísticos e pedagógicos da prática de redação da época foram apontados por vários autores, alguns dos quais Brito (1985), Geraldi (1993; 1998). As condições de produção das redações do modo como a escola tradicionalmente as praticava foram consideradas inadequadas por:

- artificialidade das situações produção, pois a redação na escola não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social;
- descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; o aluno escrevia para cumprir uma tarefa, conseqüentemente, faltavam-lhe objetivos de escrita e um real leitor (exceto o professor);
- artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas;
- falta de etapas de planejamento, organização das ideias, revisão e refação do texto;
- atitude bastante comum do professor de comportar-se como corretor do texto do aluno apenas no nível microestrutural (gramatical).

As propostas de redação nessa perspectiva tradicional baseavam-se na tipologia textual clássica da “narração”, “descrição”, “dissertação” e “argumentação”, como registram Bonini (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Note-se que alguns autores distinguem dissertação de argumentação (GARCIA, 1975), outros referem-se a textos dissertativo-argumentativos, outros, ainda, não distinguindo um de outro, mencionam apenas dissertação ou argumentação. Essa tipologia caracteriza os textos como modos de organização do discurso, tipos textuais ou modos enunciativos de organização do discurso, e não como produções de linguagem de circulação social efetiva, como explicam vários autores, dentre os quais Silva (1999).

O desenvolvimento da capacidade de produção escrita do aluno para sua atuação nas diferentes esferas de participação social fica muito prejudicado se o ensino basear-se unicamente na organização e nos aspectos linguísticos dos textos, como mostram Pasquier e Dolz (1996). Os modos de organização do discurso não são em si práticas sócio-discursivas de nossa sociedade, ou seja, não se realizam como formas típicas de enunciados produzidos nas situações reais de comunicação, como formas de ação e de interação social. Esses enunciados concretos são denominados por Bakhtin (2003) como gêneros discursivos (gêneros do discurso ou gêneros textuais).

O filósofo russo Bakhtin começou seus estudos sobre a linguagem na década de 20, do século XX, fazendo oposição radical aos estudos da época, que enfocavam o sistema linguístico abstraíndo-se o contexto de comunicação. Por ver a língua como uma manifestação concreta da interação social dos participantes da situação de comunicação, mostrou a necessidade de os estudos considerarem o processo linguístico, que se materializa pelas enunciações. Seu conceito de gênero discursivo refere-se a todas as produções de linguagem (enunciados) – faladas ou escritas – que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. Ocorrem de acordo com determinados aspectos sociocomunicativos e apresentam certas formas típicas (estrutura composicional e estilo) que as caracterizam de forma que podem ser reconhecidas e nomeadas pelos participantes da situação de interação.

Uma conversa, uma piada, um provérbio, uma entrevista, uma palestra, uma explicação, uma apresentação oral de um trabalho, um interrogatório, um depoimento, uma palestra, um cordel, são alguns exemplos de gêneros discursivos orais. Carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, propaganda, bilhete, romance, conto, poema, charge, relatório, receita, lista de compra, cartão de felicitações, nota fiscal, recibo, verbete de dicionário, cheque, são exemplos de gêneros escritos.

É pertinente destacar, para marcar as diferenças entre um ensino de produção escrita focado em tipos textuais e um ensino focado em gêneros discursivos, que nenhum cidadão precisa escrever uma narração no seu dia a dia. Pode precisar, como exemplifica Lopes-Rossi (2002), relatar ou narrar um fato que lhe aconteceu, que presenciou ou que imaginou e esse relato ou essa narrativa pode resultar em uma notícia de jornal, um boletim de ocorrência, um relatório de visita técnica, um conto, a depender do propósito comunicativo e de vários aspectos da situação de interação social e de produção desse exemplar de linguagem. Da mesma forma, na vida cotidiana, não se solicita a alguém que faça uma descrição. As pessoas necessitam descrever objetos, propriedades, pessoas, sintomas de doenças, sentimentos. Em cada caso, no entanto, o tipo descritivo de organização do discurso atualiza-se em diferentes gêneros discursivos, como anúncio de classificados, escritura de imóvel, diálogo em consulta médica, poema, para citar alguns exemplos.

A argumentação também é uma necessidade cotidiana e, como as outras formas de organização do discurso, pode ser identificada em diferentes

gêneros discursivos não apenas por características textuais, mas fundamentalmente por propósito e condições de produção e de circulação específicos desses gêneros. Alguns exemplos são: anúncio publicitário, artigo jornalístico de opinião, resenha, crítica de cinema, editorial, carta de solicitação de emprego, *curriculum vitae*, relato de pesquisa científica. O caráter fortemente argumentativo desses gêneros refere-se ao fato de serem exemplos de produções de linguagem com propósito comunicativo de vender, de convencer o público-alvo a respeito de uma determinada ideia, de apresentar favoravelmente um candidato a emprego. Nem todos se organizam, no que se refere a seus componentes linguístico-textuais, como uma argumentação clássica, evidenciando o postulado de que “a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua”, como explica Koch (1984, p. 21).

Outra limitação da tipologia textual clássica para o trabalho com produção de textos na escola decorre de que, em seus contextos de enunciação, as formas de organização do discurso não se realizam isoladamente. Num conto ou num romance, por exemplo, predomina a narração, mas há partes descritivas. Acresça-se a isso, ainda, o fato de que os modos enunciativos (tipos textuais) assumem uma função específica e variável nos diversos gêneros. “Por exemplo, as seqüências narrativas não se inscrevem da mesma maneira na construção do sermão, da notícia, do conto de fadas, da conversação espontânea, etc.”, comenta Silva (1999, p. 101).

O ensino baseado nessa tradição não está necessariamente fadado ao fracasso – como mostram relatos de pesquisas ou de práticas em sala de aula – se o professor souber criar situações de redação que envolvam o aluno com algum objetivo ou leitor hipotético e, ainda, se o professor planejar atividades que organizem o processo de produção do texto, como: discussão e busca de informações sobre o tema (geração de ideias), planejamento das ideias, planejamento e revisão colaborativa do texto, etapas de produção já foram bem descritas em estudos psicolinguísticos, como o de Hayes e Flower (1980 apud Kato, 1986). Destaca-se, no entanto, que o ensino, nessa perspectiva, baseava-se em procedimentos de ordem cognitiva e textual, “O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8). Apesar de o aluno poder obter algum progresso na sua capacidade de redação, as atividades desenvolvidas são limitadas e tendem a se tornar repetitivas ao longo dos

anos, além de ficarem confinadas à sala de aula, sem uma efetiva circulação social. Isso é frustrante para professores e alunos.

Produzir cartazes para divulgação de uma festa promovida pela escola e afixá-los em vários estabelecimentos comerciais do bairro. Elaborar um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-lo pelo bairro. Confeccionar cartões de natal e enviá-los a familiares e amigos. Escrever livros de poesias, histórias, receitas, com ilustrações e organização caprichada – e com participação de toda a sala nessa produção – para lançamento em determinado evento da escola. Elaborar jornal e revista – impressos ou veiculados pela internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos. Confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público alvo. Elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes. Promover um concurso de paródias na escola. Produzir livro de memórias literárias de parentes mais velhos. Produzir um jornal com uma entrevista coletiva feita com um convidado especial. Produzir de um livro de memórias dos próprios alunos. Produzir um livro de contos fantásticos. Esses são alguns exemplos de objetivos gerais de projetos de produção de gêneros discursivos desenvolvidos por professores e alunos dos ensinos fundamental e médio, citados por Lopes-Rossi (2002; 2012).

Essa prática pedagógica baseia-se na proposição de pesquisadores europeus da Universidade de Genebra, dentre os quais Bronckart (1996 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), Pasquier e Dolz (1996) e Dolz, Novarraz e Schneuwly (2004). A partir dos anos 90, esses autores começaram a discutir a necessidade de um contexto de ensino e aprendizagem favorável ao desenvolvimento de competências ou capacidades linguageiras (falar, ouvir, escrever, ler, interagir) dos alunos, no qual o texto fosse estudado em seu funcionamento e em suas circunstâncias de produção e de circulação. Com esse propósito, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo foi proposto como objeto do ensino de línguas, nos termos dos autores, como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os PCN (BRASIL, 1998) adotaram essa perspectiva, bem como numerosas propostas curriculares estaduais. A distinção entre “tipo

de texto (ou textuais)” e “gêneros discursivos (ou do discurso)”, portanto, é relevante para o ensino de Língua Portuguesa.

Sendo a língua um fenômeno sócio-histórico, suas manifestações (enunciados concretos, exemplares de gêneros discursivos) não podem ser dissociadas de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. (BAKHTIN, 2003). A língua é uma atividade social, estratificada por valores ideológicos; portanto, a produção do enunciado vincula-se às condições e coerções da situação de interação e do gênero. Por essas características da concepção bakhtiniana de língua (linguagem), a dimensão linguística não é suficiente para constituir o enunciado. Como afirma Marcuschi (2002, p. 21), “[...] gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais [...]”. As propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo) só podem ser descritas se considerados: o contexto sócio-histórico, que, de modo geral, determina todas as propriedades sociocomunicativas do gênero – condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temáticas possíveis –; os elementos composicionais verbais e não verbais e, ainda, o estilo.

Os elementos composicionais não verbais (não lingüísticos, ou extralingüísticos) constitutivos dos gêneros discursivos, associados aos elementos composicionais verbais, conferem o caráter de multimodalidade dos gêneros. Dionísio (2005) explica que os gêneros discursivos são multimodais porque são produzidos por, no mínimo, dois modos de representação, como palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, entre outras combinações possíveis. Nos gêneros discursivos escritos, as palavras se associam à tipografia (tamanhos e tipos de fontes), no mínimo, além de se associarem a vários outros elementos como cores, fotos, imagens, padrões de diagramação, texturas no papel, apliques que se desdobram e tudo o mais que puder ser incorporado ao papel ou a outro suporte pelas modernas tecnologias.

Toda e qualquer produção de linguagem verbal humana, enunciado ou gênero discursivo na concepção bakhtiniana, é marcada, além das características citadas, por sua propriedade dialógica, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados; representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva; ser impregnado de ecos e lembranças de outros enunciados; ser uma ligação

com futuros enunciados. Os sujeitos, na interação social que se desenvolve pela linguagem, estão sempre apreendendo vozes sociais que vão sendo reproduzidas ao longo da história. Os sentidos não são construídos pela consciência isolada de um sujeito. A consciência se constrói na interação social, pela história e, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui nesse contexto social, ele reage e responde, participa do diálogo social. Por sua vez, um novo enunciado permite sempre uma resposta, não necessariamente verbal, mas uma resposta – reação – que se realiza na mente ou nas atitudes dos sujeitos envolvidos na recepção daquele enunciado (FIORIN, 2006; MARCUSCHI, 2008).

Esses aspectos constitutivos dos gêneros discursivos, de modo geral, e as propriedades típicas de cada gênero, em particular, devem ser contempladas num modelo didático de análise de gêneros e num projeto de produção escrita.

2 Conhecimentos Necessários para a Produção Escrita de um Gênero Discursivo

A redação baseada na tipologia textual normalmente parte de uma proposta que pode ser assim resumida, de modo geral: “Faça uma descrição a partir da figura dada, ou de uma pessoa, de um lugar, de um objeto, de um animal, de um sentimento.”; “Redija uma história que você criou; ou dê continuidade à história; ou transcreva a história contada pelo professor.”; “Redija um texto dissertativo sobre o tema X.”; “Redija um texto argumentativo defendendo seu ponto de vista sobre o tema X.”. No caso da proposta para redação do texto dissertativo ou argumentativo, pode haver excertos de textos motivadores, como se observa na proposta de redação do ENEM 2011:

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. (ENEM, 2011).

Para realizar uma dessas tarefas de redação, é necessário o conhecimento: a) do assunto sobre o qual se vai escrever; b) da organização textual do tipo de texto exigido; c) de aspectos linguísticos decorrentes de escolha lexical, tais como predominância em cada tipo de texto de determinados verbos (de ação, de ligação), de tempos verbais (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito), de classes de palavras (substantivos, adjetivos); d) de aspectos linguísticos referentes ao nível microestrutural, basicamente pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal, elementos de coesão textual. Os aspectos referentes à organização textual e escolhas lexicais determinam as diferenças entre os quatro tipos de texto; os demais aspectos linguísticos são básicos para a produção escrita de qualquer tipo textual.

Muitos gêneros discursivos, no entanto, apresentam organização muito diferente dessa tipologia, de forma que nem podem nela se enquadrar, como por exemplo: propaganda impressa, poema concreto, lista (em geral: de compras, de candidatos aprovados...), entrevista, instruções, convite, aviso, ficha de inscrição, placa de trânsito, receita culinária.

A tipologia textual, sendo uma possibilidade – não a única – de organização das informações no texto, pode se inserir em qualquer gênero discursivo, porém a essência do gênero não é determinada pela tipologia. No uso da língua, em situações reais de comunicação, mobilizam-se os recursos linguístico-textuais (básicos para qualquer gênero), associados a escolhas lexicais, a seleção específica de informações, a estilo e a elementos composicionais não verbais adequados aos aspectos sociocomunicativos do gênero discursivo que atende ao propósito principal da situação de interação. Isso significa dizer que toda a escolha linguístico-textual e de estilo decorre dos aspectos sociocomunicativos constitutivos do gênero.

Um artigo de opinião, por exemplo, não se configura como artigo de opinião pela organização textual do tipo argumentativo clássico. A organização textual é apenas um de seus elementos. O que o define são os elementos sociocomunicativos da esfera jornalística que atendem: ao propósito comunicativo estabelecido para esse gênero; a determinados critérios de produção jornalística; a critérios de escolha de temática decorrente dos acontecimentos do momento e pertinente à linha editorial do veículo em que foi publicado; ao perfil de seu público-alvo; ao estilo do gênero. Todos esses elementos estão situados num momento sócio-histórico e são por ele, dialogicamente, determinados. Além desses, elementos composicionais

não verbais (foto do autor e diagramação) também caracterizam o artigo de opinião, como comenta Lopes-Rossi (2010).

Nas situações cotidianas, para realizar seus propósitos comunicativos, o usuário da língua pensa sempre em termos de gêneros discursivos, decide-se por produzir um determinado gênero discursivo, e não uma descrição, narração, dissertação ou argumentação. Por exemplo: se quer (tem o propósito comunicativo de) vender uma bicicleta, decide produzir um anúncio de classificados; se quer entreter os alunos numa aula, decide ler contos de fadas, contos de mistério; se quer divertir os amigos numa roda de conversa, conta piada, anedota; se quer reclamar do mau atendimento numa agência bancária, escreve uma carta de reclamação; se quer registrar emoções, sensações, impressões sobre um fato observado, escreve uma crônica, um poema, posta um *twite*, atualiza seu status no *facebook*.

Considerando o exposto, constata-se que há vários níveis de conhecimentos necessários para a produção escrita de um gênero discursivo, sendo que os dois mais tradicionalmente visados pela correção escolar – níveis gramatical e de organização de frases e parágrafos – são seguramente os que em nada contribuem para que o produtor do texto saiba o que dizer e como desenvolver o texto para atender a seu propósito comunicativo.

Os conhecimentos necessários para a produção escrita de um gênero discursivo são, pela ordem de importância, referentes a: aspectos sociocomunicativos do gênero; elementos composicionais verbais e não verbais; movimentos retóricos do gênero (se houver um padrão estável no gênero a ser produzido); aspectos de organização textual (frases, parágrafos, elementos de coesão), aspectos gramaticais (pontuação, concordância nominal e verbal, crase, regência nominal e verbal).

O conceito de movimentos retóricos está aqui sendo utilizado no sentido de um modelo estrutural de organização de texto em que “seus elementos são retratados em termos de categorias pragmáticas ou retóricas, e não em categorias linguísticas e formais” (SWALES, 2009, p. 38). Os movimentos retóricos, subdivididos em passos, explicitam o tipo de conteúdo esperado em cada etapa do desenvolvimento do gênero. Por exemplo, não basta dizer que um artigo científico começa pela Introdução, pois o que se espera encontrar nessa Introdução são várias informações (vários movimentos retóricos) não coincidentes com as informações esperadas na Introdução de um artigo de opinião, por exemplo. Para ilustrar esse conceito de movimentos retóricos, segue a reprodução do modelo CARS (*Creat a*

research space) para Introdução de artigos de pesquisa proposto por Swales (1990 apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009, p. 30):

Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

MOVIMENTO 1:

ESTABELEECER O TERRITÓRIO

| | | |
|---|------|---------------------------------------|
| Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa | e/ou | ↓ Diminuindo o esforço retórico |
| Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico | e/ou | |

Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)

MOVIMENTO 2:

ESTABELEECER O NICHU

| | | |
|---|----|---|
| Passo 1A – Contra-argumentar | ou | ↓ Enfraquecendo os possíveis questionamentos |
| Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento | ou | |
| Passo 1C – Provocar questionamento | ou | |

Passo 1D – Continuar a tradição

MOVIMENTO 3:

OCUPAR O NICHU

| | | |
|---|----|---------------------------------|
| Passo 1A – Delinear os objetivos | ou | ↓ Explicitando o trabalho |
| Passo 1B – Apresentar a pesquisa | | |
| Passo 2 – Apresentar os principais resultados | | |

Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Swales (2009) comenta que um bom modelo estrutural deve causar nos leitores e nos escritores principiantes um “senso de revelação”, possibilitando “uma visão do todo” do texto, e isso é fundamental, pois a maioria dos alunos precisa de algum tipo de suporte, de estrutura fornecida em cursos, em tarefas gradativas. Alguns gêneros que se organizam de forma tipicamente narrativa, como conto de fadas, conto fantástico, fábula e memórias literárias podem ser citados como exemplos. Não basta ao aluno saber que os elementos que constroem o enredo da narrativa são, basicamente: apresentação da situação inicial, complicação (conflito), clímax, resolução, desfecho. Por esses elementos, não se distinguem esses quatro gêneros e pouco se revela ao aluno sobre as especificidades da organização narrativa de cada um. O que há de específico nos elementos que compõem a narrativa de cada um desses gêneros pode ser traduzido em termos de movimentos retóricos e passos para a construção desses movimentos.

Por esse motivo, propõe-se neste artigo que, na construção do modelo didático para o trabalho com determinado gênero, o estudo sobre a

organização interna do texto do gênero seja focado em categorias retóricas (SWALES, 2009) em vez de ser focado nas capacidades discursivas centradas nos tipos de discurso, como propõem Dolz; Pasquier e Bronckart (1993 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Embora esta pesquisa se fundamente teoricamente na perspectiva de proposta de transposição didática de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o desenvolvimento de muitos projetos de produção bem sucedidos em sala de aula incluindo categorias retóricas dos gêneros, como os citados em Lopes-Rossi (2002b, 2012), valida essa substituição.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), um gênero discursivo trabalhado na escola é um objeto de linguagem parcialmente simplificado em relação ao gênero de referência. Para o trabalho didático, é preciso que o professor faça ou tenha à sua disposição um modelo didático do gênero a ser trabalhado, que consiste na descrição das principais características desse gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. Isso será a base para a elaboração da sequência didática, definida como um “conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O quadro 1 a seguir explicita, a partir dos fundamentos teóricos expostos e das indicações de Lopes-Rossi (2006), conhecimentos específicos necessários para a produção escrita de um gênero discursivo, resumindo assim o que se propõe que um professor considere para a elaboração de um modelo didático do gênero com o qual vai trabalhar com seus alunos.

Quadro 1 – Conhecimentos específicos necessários à produção de gêneros discursivos

| Níveis de conhecimento | | Informações que proporcionam para a produção | Perguntas básicas orientadoras para obter essas informações (construir o modelo didático) |
|---|---|---|---|
| Específicos para cada gênero discursivo | Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condições de produção, circulação e recepção | <ul style="list-style-type: none"> • Assunto que se pode abordar; finalidade da produção • Informações necessárias ao gênero • Estilo que se pode utilizar em função do propósito, do público alvo, do meio de circulação do texto • Onde e como obter informações para a produção escrita, como o fazem autores proficientes | Com que finalidade se produz esse gênero? Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Qual o nível de formalidade do gênero? Apresenta vocabulário técnico ou específico? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? |
| | Elementos composicionais verbais e não verbais | <ul style="list-style-type: none"> • Elementos não verbais possíveis (fotos, imagens, infográficos, mapas, ilustrações, etc.) | Que elementos verbais e não verbais compõem o gênero discursivo (título, texto, subtítulo, |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição das informações verbais e não verbais no suporte • Padrões de diagramação possíveis no gênero para os elementos composicionais | gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção)? Como se posicionam no suporte e como aparecem diagramados? |
| | Movimentos retóricos esperados para o gênero (se houver um padrão estável) | <ul style="list-style-type: none"> • Como começar o texto • Como continuar e desenvolver o texto • Como concluir o texto • Possibilidades ou eventuais restrições caso não haja um padrão retórico estável para o gênero | Que tipo de informação se espera encontrar em cada parte do texto? Há certo padrão geral de organização retórica ou o gênero permite variações? |

Note-se que o estudo de um determinado gênero para a construção de um modelo didático deve se realizar a partir de uma certa quantidade de exemplares do gênero (*corpus* para análise), produzidos por autores diferentes, para garantir ao máximo a representatividade desse *corpus*.

O quadro 2 a seguir explicita conhecimentos linguístico-textuais básicos para produção de qualquer gênero discursivo. Refere-se a conhecimentos sistêmicos da língua que os alunos desenvolvem por meio de suas interações pela linguagem oral e escrita, dentro e fora da escola.

Quadro 2 – Conhecimentos linguístico-textuais básicos à produção de gêneros discursivos

| Níveis de conhecimento | | Perguntas básicas orientadoras para construir o modelo didático |
|---|--|--|
| Básicos para todos os gêneros discursivos | Desenvolvimento de períodos e parágrafos com coesão sequencial e paralelismo sintático e semântico | Os aspectos sociocomunicativos do gênero determinam alguma especificidade na seleção adequada desses elementos? O repertório dos alunos é suficiente para que realizem a seleção adequada desses elementos? Se não, que dificuldades podem ser esperadas? |
| | Aspectos gramaticais (microestruturais) | |

O estudo de um gênero discursivo considerando os aspectos apresentados nos quadros 1 e 2 fornece os subsídios necessários para a elaboração de sequências didáticas que possibilitem aos alunos conhecer o gênero e se apropriar de suas dimensões ensináveis e, ainda, produzi-lo no âmbito de um projeto elaborado com esse objetivo.

3 Projetos de Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 88), baseados na proposta dos pesquisadores da Universidade de Genebra já citados, recomendam que as sequências de atividades e de exercícios propostos para que os alunos cheguem ao objetivo estabelecido em um projeto de produção escrita sejam organizadas em módulos didáticos, definidos como “sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, aproximar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88).

O quadro 3 a seguir apresenta o esquema geral de projeto de produção escrita que se mostrou muito eficiente em inúmeras realizações em sala de aula, como relata Lopes-Rossi (2005).

Quadro 3 – Esquema geral de projeto para produção escrita de gêneros discursivos na escola

| <p>Início do projeto: Explicitação do objetivo final do projeto quanto à divulgação ao público dos textos a serem produzidos</p> | |
|---|---|
| Módulos didáticos | Sequências didáticas elaboradas visando a |
| <p>Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo</p> | Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo. |
| <p>Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas</p> | Atividades seguindo o modo de produção do gênero nas situações reais: <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) • Coleta de informações • Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero ou possíveis, caso não haja um padrão • Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados • Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção • Revisão do texto • Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação |
| <p>Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero</p> | Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola. |

Deve-se notar que todos os desenvolvimentos bem sucedidos de projetos de produção relatados em Lopes-Rossi (2005), seguindo esse esquema geral apresentado no quadro 3, iniciam-se com um módulo de leitura pelo qual o aluno toma conhecimento do gênero, em suas várias dimensões, ou aprofunda seus conhecimentos. As atividades de leitura

(sequência didática) visam à compreensão dos exemplares selecionados em vários níveis inferenciais, constituindo-se um módulo do projeto idealizado a partir do pressuposto de que o aluno ainda não conhece suficientemente bem o gênero discursivo proposto pelo professor e seria incapaz de produzi-lo adequadamente. Com essa apropriação de suas principais características pela leitura e, na sequência, com a explicitação dos movimentos retóricos e passos para a produção, torna-se desnecessária a produção inicial do gênero para diagnóstico das capacidades já adquiridas pelo aluno, como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dificuldades no desenvolvimento do texto e na seleção e uso de recursos linguísticos serão detectadas na correção da primeira versão do texto. Instruções individuais para correções ou uma revisão para todos os alunos de certos aspectos linguísticos ficam a critério do professor, a partir das necessidades dos alunos.

Os quadros 4 e 5 a seguir apresentam sequências didáticas para leitura e produção do gênero discursivo fábula no ensino fundamental.

Quadro 4 – Sequência didática para leitura de fábulas

| | |
|---|---|
| <p>Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo fábula</p> | <p>Seleção de vários exemplares do gênero fábula; proposta de leitura em quatro procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero fábula, com comentários sobre suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), sua organização retórica e seu estilo. (Procedimento a ser realizado apenas antes da leitura da primeira fábula),2. Estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura visando à compreensão das proposições básicas da narrativa e inferência sobre o tema da fábula: a) O que motivou o conflito entre os animais? b) Qual o tema (defeito de caráter) abordado nessa fábula? (eventualmente a fábula pode abordar mais de um tema)3. Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto e inferências a respeito da fábula como uma narração alegórica referente a defeitos humanos: a) Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? b) Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos.4. Posicionamento crítico e percepção de relações dialógicas da fábula: a) Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre defeitos das pessoas? Por quê? b) Os valores atuais da nossa sociedade permitem o tipo de comportamento narrado na fábula? c) Há algum provérbio para auxiliar a reflexão sobre o tema abordado na fábula? |
|---|---|

Quadro 5 – Sequência didática para produção escrita de fábulas

| Objetivo final do projeto: Produção de um livro de fábulas produzidas pelos alunos | |
|---|---|
| <p>Módulo 2 Produção escrita de uma fábula</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Individualmente ou em dupla, escolha de um defeito de caráter para abordar na fábula, ou escolha de um provérbio que será a moral da fábula e a partir do qual se depreende o defeito que a fábula deve abordar. 2. Imaginação de uma situação de conflito entre pessoas que pode ocorrer por causa desse defeito de caráter. 3. Escolha de dois animais que, por suas características físicas e comportamentais e, ainda, pelas imagens simbólicas a que são associados, possam representar o conflito: um que seja o que apresenta o defeito de caráter e outro que seja a vítima. 4. Esboço de um enredo narrado em 3ª pessoa com os seguintes elementos (organização retórica): <ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial dos animais num determinado local (sem descrição de cenário e personagens). Pode haver diálogo entre os animais. • Surgimento de um conflito por causa de um defeito de caráter de um dos personagens. Pode haver diálogo entre os animais. • Resolução do conflito. Pode haver diálogo entre os animais. • Moral da fábula. Pode estar explicitada em forma de afirmação ou de provérbio (ditado popular). 5. Revisão do texto observando: os itens da organização retórica acima, a organização das frases e dos parágrafos, os aspectos gramaticais. 6. Entrega do texto para a correção colaborativa realizada pelo professor e/ou colegas. 7. Produção da versão final da fábula observando os itens corrigidos. |
| <p>Módulo 3 Divulgação ao público</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Digitação das fábulas, diagramação do livro, ilustração das fábulas. 2. Reprodução/cópias do livro. 3. Se possível, organização de um evento para o lançamento do livro dos alunos. |

Conclusão

O acompanhamento de projetos dessa natureza tem mostrado que o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Certamente essas práticas contribuem para êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.
- BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 31, p. 7-20, jan./jun. 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 109-119.
- CARON, M. F. et al. A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 29, p. 492-497, 2000.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 159-177.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 12. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1985.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-24.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KATO, M. A. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

LEMONS, C. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*. n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael/intercambio.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A perspectiva dialógica para a leitura crítica de artigo de opinião em sala de aula. In: SEMINÁRIO NACIONAL O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL, 5., 2010, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp; ALB, 2010. Disponível em: <<http://www.alb.com.br>>.

- LOPES-ROSSI, M. A. G. *Sequências didáticas para produção escrita na escola: um registro de práticas bem sucedidas no ensino fundamental e médio*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. (inédito).
- MARCUSCHI, L. A. 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, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. *Cadernos de Pesquisa*. n.23, p. 51-59. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez./1977.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, n. 2, p. 31-41, 1996.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, jan./jul. 1999.
- SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-46.