

Aula 9

TRABALHANDO A LEITURA E A ESCRITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA SALA DE AULA

META

Entrar em contato com a proposta de trabalho para o ensino da leitura e da escrita por meio de projetos desenvolvidos a partir de sequências didáticas. Tendo em vista que a cognição é conhecimento, ou seja, ações mentais destinadas a conhecer o mundo ou o próprio indivíduo (LENT, 2005); abordar nesta seção experiências sobre como levar o aluno a conhecer / identificar a estrutura de gêneros textuais de forma que eles aprendam a ler e a escrever bem, desenvolvendo as competências necessárias para o emprego adequado dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

OBJETIVOS

Ao final desta aula, o aluno deverá:

- reconhecer o ensino por meio de gêneros textuais como instrumento fundamental para o ensino da leitura e para o desenvolvimento da escrita de um texto;
- relacionar o estudo dos gêneros textuais com o contexto em que estão inseridos os alunos, envolvendo-os em situações concretas de emprego desses gêneros, possibilitando a aprendizagem das suas características e de seus usos;
- ser capaz de envolver os (as) alunos(as) em situações concretas quanto ao emprego desses gêneros, possibilitando a aprendizagem das suas características e de seus usos;
- empregar a sequência didática como recurso de ensino para a construção da escrita de um gênero textual.

PRÉ-REQUISITOS

Para refletir sobre a proposta de trabalho por meio de sequências didáticas, é preciso que você tenha feito uma boa leitura dos capítulos anteriores, compreendido a relação indivíduo-língua-cultura, refletido sobre os aspectos sociais e cognitivos envolvidos na aprendizagem, enfim, compreendido a importância do contexto, do conhecimento prévio do aluno, da emergência dos gêneros textuais em uso na sociedade no processo ensino-aprendizagem. Esperamos que este capítulo possa auxiliá-lo na condução de aulas significativas e práticas no futuro. Bom estudo!

Geralda de Oliveira Santos Lima

INTRODUÇÃO

Car@ estudante,

Quando tratamos do trabalho com a leitura e com a escritura como prática social no desenvolvimento de competências em sala de aula, esperamos que o ensino leve os(as) alunos(as) à apropriação da estrutura dos gêneros textuais em voga na sociedade, de forma a exercerem sua cidadania, ou seja, tornem-se leitores(as) e escritores(as) proficientes. Os(As) pesquisadores(as) que trabalham com a questão de gênero textual defendem a ideia do trabalho da linguagem na escola a partir dos gêneros textuais, argumentando que isso faz mais sentido para o(a) aluno(a), que aprenderá por meio de situações sociointerativas, compreendendo os usos dos textos.

Lembramos que uma fonte importante nessa direção são os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), que foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, buscando, assim, criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. E a forma de alcançar essa cidadania plena é por meio do conhecimento dos gêneros textuais que circulam na sociedade, que fazem parte da cultura dos(as) estudantes. Tendo isso como meta, muitos estudos têm sido realizados para verificar práticas de ensino mais eficazes no ensino da leitura e da escritura, visando sempre às práticas sociais. Veremos, a seguir, a leitura e a escritura enquanto um processo que envolve escolhas e, após, propostas de desenvolvimento do ensino da leitura e da escritura por meio de projetos que seguem sequências didáticas, que priorizam ações próximas da realidade de uso dos gêneros textuais.

LEITURA E ESCRITURA: AS ESCOLHAS DURANTE O PROCESSO

Para iniciar esta seção, vejamos a situação exemplificada por Garcez (2001, p. 79-80) e seus comentários:

“Vamos imaginar que você queira escrever um texto sobre uma experiência estética que você viveu (um bom filme, uma boa música, um bom espetáculo teatral).

Antes de começar a escrever, você tem que decidir se vai

- contar acontecimentos (narrar). Exemplo: Ontem eu fui ao teatro e vi a peça ...

- apresentar uma reflexão teórica sobre o fato (dissertar). Exemplo: Ir ao teatro e viver a experiência estética proporcionada pela peça...

- convencer o seu leitor de seu ponto de vista (argumentar e persuadir).
Exemplo: É imperdível o espetáculo apresentado pelo grupo de teatro...

Simultaneamente a essa decisão preliminar, você tem de decidir também que ponto de vista adotar: você quer se colocar de alguma forma no texto?
Exemplo: Eu fui. Nós fomos, Todos nós...

Ou prefere se distanciar? Exemplo: Ir ao teatro é uma experiência surpreendente ... Quem vai assistir ao espetáculo ... tem a oportunidade de...

Outra decisão correlacionada às anteriores, como já vimos, diz respeito ao nível de linguagem. Você quer um texto mais subjetivo, coloquial, informal e facilitado, ou quer utilizar uma linguagem formal, objetiva, distanciada? Essa decisão vai influir:

- na estrutura da frase, mais simples ou mais complexa;
- na escolha do vocabulário;
- na forma como você se dirige ao leitor, citando-o ou não no texto.

Essas decisões estão relacionadas ao objetivo da comunicação e, portanto, ao gênero de texto que se quer produzir. Sempre que produzimos uma forma qualquer de comunicação estamos utilizando um dos gêneros disponíveis na nossa cultura. Cada gênero já traz em si escolhas prévias em relação a estruturas básicas de linguagem que são automaticamente utilizadas pelo redator. Nós assimilamos esses formatos porque vivemos com eles nas nossas práticas sociais. Sabemos, quase naturalmente, qual é a forma de uma carta, quais são as maneiras de começar uma ata, as diversas possibilidades de participação em uma conversa, a melhor maneira de contar uma anedota, como narrar um acontecimento...

Ao trabalhar com um determinado gênero utilizamos tipologia variada de texto. Assim, em um romance encontramos partes dialogadas, argumentativas e narrativas, que se sucedem compondo o enredo. Para produzir cada tipo de texto algumas habilidades de linguagem são necessárias.”

Conforme Garcez (op. cit.), antes mesmo de começar a escrever, é necessário que a tomada de decisões importantes em relação ao texto que se vai produzir. Essas decisões nos situam em relação aos objetivos do texto, ao seu funcionamento na situação, ao leitor, ao nível de linguagem, ao gênero textual. O mesmo acontece em relação ao processo de leitura. O gênero do texto é sugerido pela própria situação de comunicação. De acordo com a autora, há em nossa cultura um acervo de modelos de texto entre os quais escolhemos o que vamos utilizar em cada contexto comunicativo. E o próprio gênero textual oferece parâmetros que nos guiam na formulação e na recepção do texto.

Nessa direção, conforme Marcuschi (2000), um ensino que tenha como um dos seus objetivos para a aprendizagem da língua portuguesa a exploração dos gêneros textuais nas modalidades de língua falada e escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam expressar-se nas diversas manifestações às quais sejam expostos.

A partir do exposto acima, vejamos, então, como essa questão tem sido tratada por pesquisadores em termos de elaboração de atividades em sala de aula para o desenvolvimento das competências envolvidas nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Leia também

A interessante entrevista com Luiz Carlos Travaglia sobre linguística aplicada ao ensino da língua materna no link abaixo:
< http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/2/entrevistas/revel_2_entrevista_travaglia.pdf >.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para você compreender o que significa elaborar situações socio-interativas de aprendizagem da leitura e da escrita, veja a pesquisa de Guimarães (2006), que desenvolveu uma experiência de ensino com sequências didáticas baseadas em gêneros textuais dentro da proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2004, 2005), que “analisa a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero” (GUIMARÃES, op. cit. p. 348). Borba (2009, p. 56) descreve essa proposta de Guimarães

Com base em Schnewly e Dolz (2004), Guimarães iniciou sua pesquisa a partir de uma sequência didática em três etapas. Na primeira, denominada conhecimentos de referência, parte-se de uma produção inicial, em que os(as) alunos(as) devem elaborar um primeiro texto do gênero escolhido, verificando o conhecimento que têm do gênero. Na segunda etapa, a dos objetivos de ensino, preparam-se os módulos que auxiliarão a resolver os problemas existentes em relação ao gênero, a partir das pistas que a primeira produção fornece. Na terceira etapa, em que são observadas as capacidades dos aprendizes, através de uma produção final, dá-se ao aluno a oportunidade de praticar as noções e instrumentos trabalhados, o que permite ao professor avaliar o processo.

Essa pesquisa, conforme Borba (2009), fazia parte do projeto “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”, que tinha por objetivo aproximar as pesquisas em aquisição e desenvolvimento da linguagem para o contexto escolar. Os sujeitos da pesquisa eram alunos(as) da terceira série do ensino fundamental de uma escola da periferia de Porto Alegre (RS). A partir do gênero textual contos de fadas, situado no eixo do

narrar, a partir do esquema narrativo apresentado por Adam (1985, 1987) e Labov (2001) – figura 4, a autora inicialmente observou, a partir da primeira produção, que faltava a todos os textos a característica mais marcante da narrativa: a ação complicadora.

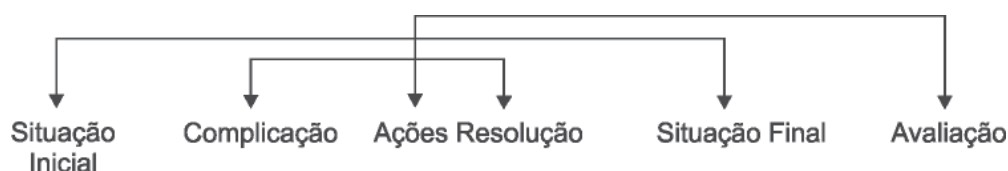


FIGURA 4 – Sequência Narrativa (proposta por Adam (1985, 1987) e Labov (2001))

A sequência didática sobre o gênero conto de fadas foi organizada em 7 oficinas, buscando desenvolver atividades que levassem os(as) alunos(as) a refletir sobre as características desse gênero textual. Na avaliação das produções textuais finais dos(as) alunos(as), a pesquisadora constatou que o objetivo de construção de um texto inserido no gênero conto de fadas foi atingido. A autora conclui que se aprende a escrever a partir da apropriação dos utensílios da escrita.

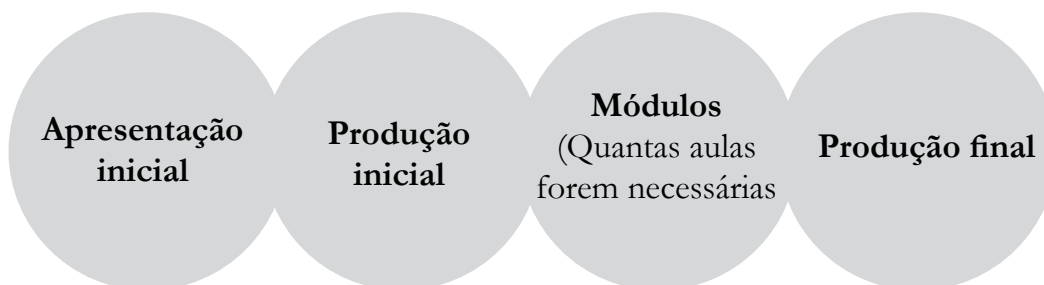
Outro trabalho interessante que vem sendo desenvolvido por Baltar et al. (2006), e merece destaque, é sobre o que os autores chamam de “Circuito de Gêneros”. Esse estudo procura discutir o ensino através de diversos gêneros que circulam em diferentes ambientes discursivos da sociedade, buscando desenvolver a competência discursiva dos usuários da língua. A proposta apresentada pelos autores desenvolve os mais variados gêneros a partir de um conto. Conforme a atividade, um conto, um filme, uma carta, por exemplo, pode servir como gerador para a produção de diversos gêneros textuais a partir de atividades de linguagem que envolvem o desvelamento do enredo da narrativa. No caso, os autores realizaram atividades com professores(as), visando sua sensibilização para esse processo. O enredo do conto utilizado (*O tratamento com vespas* - de Calvino, 1990) apresenta uma personagem, Marcovaldo, que desenvolve um tratamento não muito convencional para aliviar dores. A ideia é que o(a) professor(a) desencadeie um processo criativo que leve os(as) alunos(as) a atividades de linguagem e de gêneros textuais passíveis de serem atualizados pelas personagens do conto. Assim, são levantadas algumas possibilidades, como a indignação dos pacientes em determinado momento, que resolvem dar queixa na polícia, registrando um Boletim de Ocorrência. Abre-se, então, um Inquérito e se despacha uma Intimação para Marcovaldo prestar um Depoimento. Assustado, o intimado contrata um advogado, que lhe solicita uma Procuração. Para os autores, “o trânsito pelos diferentes ambientes discursivos e o domínio dos gêneros textuais são componentes decisivos para o desenvolvimento da competência discursiva (op. cit., p.383-4)”. Os autores enfatizam que

a apropriação de um gênero, para o desenvolvimento da competência discursiva, é um processo envolvendo, concomitantemente, a aquisição (conhecimento do gênero e a apropriação da sua estrutura relativamente estável), o refinamento (a implementação de um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita, que permita o trabalho do sujeito sobre essa estrutura relativamente estável que é o gênero) e a orquestração de habilidades (a capacidade de atualização desses conhecimentos adquiridos pelo sujeito dentro de uma atividade de situada de linguagem na interação social) (op. cit., p. 384).

A proposta parece ter estimulado os(as) professores(as) das oficinas e também os(as) alunos(as) de graduação em Letras que participaram.

Os processos envolvidos na compreensão e na produção textual têm sido investigados de forma a desvendar como um texto é produzido, como é recebido e como é possível auxiliar o(a) aluno(a) a desenvolver sua leitura e sua escritura, quais os processos cognitivos mobilizados nesse aprendizado (BORBA, 2009). Nessa direção, as propostas relatadas são exemplos de procedimentos baseados na sequência didática que comprovam a eficácia de um trabalho por meio de projetos elaborados em torno de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007, p. 97).

Para você pensar na execução de uma sequência didática, tendo por base a proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2007), veja o seguinte esquema:



Essa sequência proposta pelos autores consiste na apresentação da situação na primeira aula, em que se descreve de maneira detalhada a tarefa a ser executada seguida de um primeiro texto inicial correspondente ao gênero que será trabalhado. Isso permite ao(a) professor(a) avaliar as capacidades já adquiridas ajustando, assim, a sequência do trabalho. Os módulos constituem-se de várias atividades, provavelmente, em várias aulas, que trabalharão a composição, a estrutura do gênero textual em questão. A produção final é o momento em que o(a) professor(a) poderá avaliar os progressos dos alunos.

Essa dinâmica tem-se mostrado eficaz no ensino da leitura e da escritura. Pensar projetos para o desenvolvimento das competências necessárias

à prática social da leitura e da escrita, segundo várias pesquisas atuais, apresenta-se como uma alternativa eficiente e significativa, que envolve os(as) alunos(as) na aprendizagem, e tem gerado bons resultados nas escolas.

Dicas de leitura

Duas obras são fundamentais para o trabalho com sequência didática:

**Propostas didáticas para aprender a escrever –
de Anna Camps e colaboradores (Ed. Artmed, 2006)**

e

**Gêneros orais e escritos na escola –
de Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz e colaboradores
(Ed. Mercado de Letras, 2004).**

Boa leitura!!!

CONCLUSÃO

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos de ensino fundamental, espera-se que o(a) aluno(a) amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Para isso, o(a) professor(a) deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao(à) aluno(a) utilizar a linguagem de forma eficaz, ou seja, comunicando-se de forma apropriada nas mais variadas situações sociais, sendo capaz de ler e compreender, falar, escutar, escrever, observando a estrutura dos gêneros textuais, de forma adequada, observando a composição, a linguagem, o conteúdo a ser veiculado nos mais variados suportes.

Nessa direção, os projetos desenvolvidos por meio de sequências didáticas vêm apresentando resultados positivos no ensino da leitura e da escrita. A vivência proporcionada pelas atividades desenvolvidas por meio das sequências didáticas mostra-se mais significativa, pois a contextualização, a observação, a reiteração das características de cada gênero textual, a confecção de produtos finais envolvem os(as) alunos(as), que ao mostrarem-se mais interessados e motivados, desenvolvem melhor sua competência no trabalho da leitura e da escrita como práticas sociais.

Leia também

O artigo **Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna** - de Jossely B. M. de Oliveira - no link < http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/2/artigos/revel_2_concepcoes_de_escrita.pdf



RESUMO

Neste capítulo, você entrou em contato com o conceito de sequência didática, uma proposta atual de trabalho em sala de aula com gêneros textuais de forma significativa e contextualizada, visando o desenvolvimento das competências de leitura e de escritura enquanto práticas sociais. Para isso, apresentamos o modelo de sequência didática de Guimarães e Baltar et al.. Esperamos que, a partir de agora, você seja capaz de propor atividades de leitura e de escritura por meio de propostas mais interessantes e desafiadoras, envolvendo os alunos em atividades práticas de uso da língua, ou seja, por meio de gêneros textuais que circulam na sociedade.



ATIVIDADES

A partir da ideia de sequência didática apresentada, elabore uma sequência didática para trabalhar com um gênero textual em seis aulas. Lembre-se dos passos apresentados no esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Não esqueça de elaborar um plano de aula claro, em que os objetivos estejam bem delimitados, a metodologia exposta, o tempo necessário para as atividades, o que espera alcançar.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Lembre-se que uma sequência didática é elaborada para ser desenvolvida em várias aulas, culminando em um produto final.



AUTOAVALIAÇÃO

Após esta aula, consigo compreender melhor o conceito de sequência didática, como uma proposta atual de trabalho em sala de aula com gêneros textuais de forma significativa e contextualizada? Entendi o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita enquanto práticas sociais? E que a partir de agora, sou capaz de propor atividades de leitura e de escrita por meio de propostas mais interessantes e desafiadoras, envolvendo os alunos em atividades práticas de uso da língua? Caso ainda eu esteja com dificuldades, devo reler esta aula? E para que eu possa refletir mais sobre o assunto abordado, devo discuti-lo com os colegas?



PRÓXIMA AULA

Nesta última aula, você vai refletir um pouco mais no que diz respeito aos aspectos da literatura infanto-juvenil e sua relevância para o ensino da leitura e da escrita, procurando mostrar a importância dessa área do conhecimento para a formação do leitor/escritor crítico.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Le texte narratif**. Paris: Nathan, 1985.
- _____. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, n. 56, 1987.
- BALTAR, M. et al. **Circuito de gêneros**: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3. p. 375-387, set./dez. 2006.
- BORBA, V. C. M. **O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração**. Maceió: UFAL, 2009. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (2001) **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2ed. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Commentaires conclusifs: pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 113-123, jul/dez. 2004.

_____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Conferência de abertura do Congresso Internacional Linguagem e Interação**. São Leopoldo, 22 de agosto de 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GUIMARÃES, A. M. de M. **Construindo propostas de didatização de gênero**: desafios e possibilidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão:Unisul, set/dez 2006. 6v. n.3.

LABOV, W. Uncovering the event structure of narrative. In: Georgetown University Round Table 2001. Georgetown: Georgetown Un. Press, 2001.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se escrevem. Recife: UFPE, 2000. (mimeo).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. In: GUIMARÃES, A. M. de M. **Construindo propostas de didatização de gênero**: desafios e possibilidades. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão:Unisul, set/dez 2006. 6v. n.3. In: BORBA, V. C. M. **O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração**. Maceió: UFAL, 2009. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas