

A APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Luciana Franco de Oliveira Neiva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Floriano
Rua Francisco Urquiza Machado, 462, Bairro Meladão, Floriano CEP 64.800-000 Piauí-PI
E-mail: rneivaluci@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa em Língua Portuguesa, realizada com vinte e oito alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí na Unidade Descentralizada de Floriano. Baseada no referencial teórico sobre texto, ato de ler e escrever, coesão e coerência gêneros textuais e sequência didática focaliza os processos de leitura e reescritura de textos em modalidades distintas, inscrevendo-se na Linguística Textual. Desenvolveu-se uma sequência didática com os gêneros textuais conto e crônica como norteadora das atividades pedagógicas. Metodologicamente, refere-se a uma pesquisa participativa, de caráter qualitativo onde o professor investiga a própria prática, a partir do *corpus* de narrativas orais e escritas pelos alunos. Na análise de dados, percebeu-se que o/a aluno/a demonstrou ter apreendido a parte teórica sobre os gêneros textuais, foi capaz de produzir textos orais e escritos coerentes e coesos e, ainda, desenvolveu a capacidade de reescrita de uma modalidade de gênero em outra modalidade. Portanto, a sequência didática mostrou-se eficaz e produtiva para o fim a que se destinava, ou seja, para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade.

Palavras-chave: sequência didática; gênero textual; Língua Portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

Na intenção de tornar a aprendizagem da Língua Portuguesa um ato prazeroso e, ao mesmo tempo, uma ação social, o professor deve buscar novas formas de trabalhar os conteúdos de sua disciplina, integrando os conhecimentos de Gramática e Literatura no desenvolvimento das habilidades orais e escritas do/a educando/a, a fim de que ele/a exerça plenamente sua cidadania.

Baseando-me nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – os quais propõem que o ensino de Língua Portuguesa não esteja centrado no ensino da gramática normativa, mas sim, na noção de gêneros textuais (Brasil, 1999) e refletindo sobre as teorizações de Koch (2005), Bakhtin (2000) Schneuwly e Dolz (2004), foi elaborada uma sequência didática para o ensino/aprendizagem dos gêneros textuais a serem trabalhados no 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática no ano de 2007 no CEFET-PI na Unidade Descentralizada de Floriano.

Assim, foi pensada uma forma de trabalhar os gêneros textuais em que houvesse progressão das atividades a cada sequência de aula, a fim de conduzir os/as alunos/as às práticas sociais de leitura e escrita de textos de forma reflexiva e participativa, objetivando a real participação nas atividades didáticas.

Para tanto, escrevi um projeto o qual nomeei *Navegar é preciso*, no sentido metafórico de que ler e escrever é navegar por outros mares; é conhecer o desconhecido; é desbravar novos lugares; é tornar-se cidadão do mundo sem sair do seu lugar; é modificar o comportamento através de novos olhares; é perceber o que nem sempre é perceptível.

A princípio, cada equipe ficou responsável por um gênero diferente como a poesia, o romance, a novela, o teatro, a crônica e o conto. Num segundo momento, todos os/as alunos/as trabalharam os gêneros *conto e crônica* numa sequência que envolveu leitura, oralidade e reescritura do gênero conto/crônica no gênero poesia.

A escolha de se trabalhar o *conto e a crônica* foi devido à facilidade de acesso à grande quantidade de livros desse gênero, além de serem textos narrativos curtos, com possibilidades reais de leitura, paráfrase oral e reescrita dentro de um prazo pré-estabelecido para o trabalho com essa sequência didática em sala de aula.

Esse trabalho justifica-se, ainda, pela importância de os/as educandos/as perceberem como se dão os processos de passagem do texto escrito para o texto oral e da passagem de um gênero textual para outro, o que permite que sejam trabalhados ao mesmo tempo os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, as relações entre eles, o propósito discursivo, a função sociocomunicativa do gênero, o uso de recursos linguísticos em processo de coesão, os modos da composição textual, a dimensão conceitual, a intertextualidade, além das ações pertinentes à escrita.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esse estudo pauta-se basicamente em trabalhos que se inserem no âmbito da Linguística Textual os quais se voltam para a noção de texto, o ato de ler e escrever, coesão e coerência, gêneros textuais e sequência didática.

2.1 O que é texto

A definição de texto nem sempre foi a mesma ao longo do tempo. No período da análise transfrástica¹ e das gramáticas textuais, as propriedades definidoras de um texto estavam expressas na forma de organização do material linguístico: textos (sequências linguísticas coerentes entre si) e não-textos (sequências linguísticas incoerentes entre si); já na fase que abrange a elaboração de uma teoria do texto, a definição de texto leva em conta que: a produção textual é uma *atividade verbal* (os falantes ao produzirem um texto, estão praticando ações, atos de fala); a produção textual é uma *atividade verbal consciente* (atividade intencional, ou seja, o falante sabe o que faz, como faz e com que propósitos faz); e, a produção textual é uma *atividade interacional* (os interlocutores estão envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto)

Para Koch (2005), na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor e o leitor / ouvinte é passivo; na concepção de língua como código e de sujeito determinado pelo sistema, o texto é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor / ouvinte (passivo); já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores / construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Dessa forma, o processamento do texto, como produção ou interpretação, depende da interação entre produtor e interpretador. Como diz Geraldí (2003:10):

Se falar fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressão pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, não haveria construção de sentidos (e por isso seriam desnecessários fenômenos linguísticos empiricamente tão constantes como a paráfrase, as retomadas, as delimitações de sentido, etc.); se a cada fala construíssemos um sistema de expressões, não haveria história.

Percebe-se então que o(s) sentido(s) do texto não está/estão no texto em si, mas depende(m) de vários fatores: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais e outros. São os chamados critérios de textualidade, “*aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade...*” (KOCH & TRAVAGLIA, 1990: 45).

2.2 Ler e escrever

Escrever é um ato de fala. Registra-se por escrito pensamentos que comuniquem algo a alguém. Esse processo só faz sentido na interação, quando se instaura o *outro*, contribuindo para que o produtor crie textos consistentes e relevantes.

¹ Ver Bentes 2001.

Sendo assim, escrever é uma atividade de interação, onde os sujeitos se constituem através da comunicação. “Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas.” (PCN – Ensino Médio. v. 2: 35).

Antunes (2005) diz que escrever é uma atividade cooperativa, onde dois sujeitos atuam na construção de sentido do que está sendo dito; sendo, portanto, difícil escrever sem saber para quem. É interativa, porque contextualizada. Os sujeitos estão inseridos num determinado tempo e espaço, envolvidos por uma cultura condicionante do seu modo de pensar e de se expressar.

Ainda, segundo a mesma autora (2005), escrever é uma atividade necessariamente textual, tematicamente orientada e intencionalmente definida, que envolve elementos linguísticos e pragmáticos, manifestando-se em gêneros particulares e utilizando-se da intertextualidade, além de ser uma atividade de interdependência com a leitura.

Osakabe (1995) assim se refere à escrita e à leitura:

“Eu entenderia por escrita propriamente dita a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se entende por leitura a compreensão, se entende por leitura o acesso a um conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria escrita, seja do real em que a escrita se inscreve”. (p. 22)

Dessa forma, torna-se inviável querer estudar a língua isolada do ato interlocutivo, ou seja, apenas o estudo da gramática isolado do texto, o que não contribui para o desenvolvimento necessário de competências e habilidades para o efetivo ato de escrever. “A competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido.” (PCN – Ensino Médio. v. 2:46).

Acrescenta-se a essa idéia de não estudar a gramática isolada do texto, o fato de que tanto leitura como escritura devem ser práticas constantes em sala de aula, lugar do cruzamento de vozes entre o eu e o tu, que privilegiam a apropriação do conhecimento linguístico necessário à formação do cidadão.

Nesse sentido, Possenti (1996:20) diz que “Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua.” Se é uma tarefa essencial ao ensino da língua; deve, portanto, ser trabalhada na própria sala de aula.

Antunes (2005) diz que há três grandes momentos para a atividade de escrever: o planejamento, a escrita e a revisão. Essas etapas supõem as idas e vindas da atividade de escrever, as quais são interdependentes e intercomplementares.

Ao escrever, o aluno aciona uma série de fatores de textualidade no intuito de dar sentido ao seu texto. Entre eles, encontram-se os recursos de coesão e coerência.

2.3 Coesão e coerência

Coesão, segundo Antunes (2005:47) é uma “*propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.*” (grifo da autora). Perceber que um texto é coeso, é reconhecer que há harmonia entre suas partes (palavras, parágrafos), as quais não ficam soltas, mas ligadas, unidas de forma adequada a fim de permitir a continuidade do texto. Há, portanto, uma conexão interna entre os vários enunciados presentes no texto.

Fiorin e Savioli (2003) dizem que a conexão entre os vários enunciados não se dá por acaso, mas através das relações de sentido que existem entre eles manifestadas, sobretudo, por certa categoria de palavras as quais chamamos de conectivos ou elementos de coesão.

Autores como Carneiro (2001) dividem os tipos de coesão em três grupos: coesão referencial, coesão recorrencial e coesão sequencial.

A coesão referencial pode ocorrer através de substituição de um elemento por outro, utilizando para isso formas pronominais, verbais, adverbiais e numerais e, ainda, através da reiteração de elementos do texto

como repetições do mesmo termo, uso de sinônimos ou quase-sinônimos e de expressões nominais definidas e a elipse.

Já coesão recorrencial caracteriza-se pela repetição de algum tipo de elemento anterior que não funciona como alusão a um mesmo referente, porém como “recordação” de um mesmo padrão. Pode aparecer através da recorrência de termos, de paralelismo sintático, da paráfrase e dos recursos fonológicos (rimas).

E, por fim, temos a coesão sequencial que se refere ao desenvolvimento textual, seja pela manutenção temática, com emprego de termos do mesmo campo semântico, seja por meio de processos de progressão temática, que introduzem no texto recorrências que enfatizam a continuidade da interpretação.

Numa visão reducionista, coerência é o modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram em combinação a fim de veicular sentidos. A coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários [...] (KOCH e TRAVAGLIA, 1990: 21).

A coerência se relaciona com a coesão. Enquanto essa se estabelece no plano superficial do texto, revelada por marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e é responsável pela organização linear do texto, aquela é subjacente à superfície textual (estrutura profunda) e se manifesta em grande parte macrotextualmente. Nesse sentido, Koch & Travaglia afirmam que

A relação entre coesão e coerência é um processo de mão dupla: na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, do pragmático até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas linguísticas na superfície do texto à coerência profunda (1990: 42).

Koch & Travaglia (1990) enfocam onze principais fatores de coerência: elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância.

2.4 Gêneros textuais

Sabe-se que todas as esferas da atividade humana, por mais diversas que sejam, estão relacionadas ao uso da língua. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, tanto pela seleção operada nos recursos da língua como também por sua construção composicional. Os enunciados produzidos por nós baseiam-se em formas-padrão mais ou menos estáveis de estruturação de um todo. Essas formas são o que nós costumamos chamar de *gêneros*, ou seja, são tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente.

Bakhtin (2000) distingue os gêneros textuais em primários e secundários, onde os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face a face) estão construídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana e os segundos estão relacionados a esferas públicas e mais complexas, muitas vezes, mediadas pela escrita, as quais podem apresentar uma forma composicional monologizada.

Para Schneuwly (1994), um gênero textual pode ser comparado a um *mega-instrumento* utilizado pelos interlocutores nas diferentes situações de linguagem e definido por três dimensões: a) os conteúdos veiculados; b) a estrutura comunicativa comum aos textos pertencentes ao gênero; c) a configuração específica das unidades linguísticas que compõem o texto.

A produção de um gênero numa dada situação de interação requer do enunciador capacidades de linguagem específicas que se referem às três dimensões mencionadas acima. Essas capacidades constroem-se e transformam-se num processo contínuo de aprendizagem social do qual faz parte a aprendizagem escolar.

Schneuwly e Dolz (2004) crêem que uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos/as alunos/as, antes e durante sua realização, proporcionando-lhe orientações para sua intervenção didática; já para os alunos, o trabalho com gêneros constitui em uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos, além de ser uma maneira de dominá-los progressivamente.

Segundo Koch (2005), o ensino dos gêneros seria, portanto, uma forma concreta de dar poder de atuação aos/as educadores/as e aos/as educandos/as, já que a maestria textual requer a intervenção ativa de

formadores e do desenvolvimento de uma didática específica. Ao conjunto de atividades e exercícios propostos pelo professor ao ensinar um gênero, os autores dão o nome de *sequência didática*.

2.5 Sequência didática

Segundo Pasquier e Dolz (1996), o termo *sequência* diz respeito à construção de uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos. Cada sequência deve ser organizada a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero. Sua estrutura de base comporta a produção de um primeiro texto, a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno, as oficinas e a produção final em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência.

A sequência didática geralmente é realizada num espaço de tempo relativamente curto e tem um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos. As atividades e os exercícios propostos devem ser variados e levar os alunos a distinguir o que eles já sabem fazer do que ainda devem adquirir.

Ao longo do tempo, um ensino organizado em sequências didáticas permite aos alunos uma aprendizagem progressiva e sistemática dos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

3. METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa-ação a qual confere ao professor o papel de agente ativo envolvido no processo de produção de conhecimento em sua própria prática em sala de aula, podendo interferir na forma como o conhecimento é produzido e disseminado, no contexto particular em que atua (Moita Lopes, 1996).

A partir das exposições orais e escritas dos vinte e oito alunos que integraram este estudo, foram selecionados dois textos da aluna Iara Alves de Moura para a análise de dados.

Esta sequência didática foi planejada no início do ano de 2007, ao perceber que ela seria eficaz no ensino dos gêneros textuais e literários, além de ser uma forma mais atraente para o/a aluno/a. Os objetivos desta metodologia foi desenvolver no aluno o gosto pela leitura, a produção de textos claros, coesos e coerentes e a reprodução dos mesmos em outra modalidade textual, tendo por base o estudo feito em sala de aula e em casa.

As aulas teóricas, com auxílio de powerpoint, sobre os gêneros literários (lírico, dramático e narrativo), deram início ao projeto, momento em que os alunos entenderam as características de cada gênero, a partir dos exemplos visualizados, além de ouvirem poesias de diversos autores.

Num segundo momento, a turma de 28 alunos foi dividida em 6 grupos, onde cada um ficou encarregado de pesquisar sobre poesia, conto, crônica, romance, novela e teatro, para apresentá-los sete dias depois em forma de seminários, os quais ocorreriam durante três momentos distintos.

Houve um grande interesse dos/as alunos/as pela pesquisa em livros didáticos, internet e enciclopédias sobre o assunto que iriam discutir. Para isso, fizeram fichamentos, prepararam slides e digitaram o trabalho e, ainda, escolheram textos que ilustrassem o que iria ser explicado por eles/as. Essa atividade ocorreu durante seis aulas de 50 min.

Para a terceira etapa do projeto, foram selecionados seis livros de contos e/ou crônicas da coleção *Para gostar de Ler*² e distribuídos entre os grupos. Cada aluno/a escolheu um texto diferente e o leu para os/as outros/a colegas da equipe. Em casa, cada um/a fez o resumo da história lida, reescrevendo-a posteriormente em forma de poesia.

Na semana seguinte, aluno/a por aluno/a foi convidado a vir a frente da turma para fazer a paráfrase oral do conto ou da crônica escolhida por ele/a e, em seguida, ler para todos a poesia feita a partir daquele texto.

4. ANÁLISE DOS DADOS

² Editora Ática, volumes 4 (1998), 8 (1994), 11 (1998), 12 (1997) e 14 (1997).

Para a análise, foram escolhidos o resumo e a poesia da aluna Iara Alves de Moura da turma 4.111 que teve como texto base para suas produções o conto *O bilhete premiado* de Tchekhov, volume 11 dos contos universais da coleção *Para gostar de ler*.

Resumo de *O bilhete premiado*

O texto retrata a história de um casal simples que pouco acreditava na sorte. Mesmo assim, um dia a mulher comprou um bilhete que concorreria a um prêmio de 75 mil reais.

Conversando com seu marido, ela pediu a ele que desse uma olhadinha no resultado do tal sorteio, que tinha a série 9499, bilhete 26.

Seu marido, apesar de não acreditar na sorte, pegou o jornal que estava embaixo do seu nariz. Olhou as colunas e logo de cara viu a série no início da segunda coluna: 9499, de tão nervoso e emocionado que ele ficou nem sequer olhou o número do bilhete e foi logo avisando a esposa que eles haviam ganhado o prêmio.

O egoísmo logo tomou conta do marido que começou a fazer planos e imaginar coisas. Pensou que se eles realmente tivessem ganhado o prêmio, iria ser uma catástrofe, pois o bilhete era da sua esposa. Imaginou que ela iria gastar tudo em bobagens. Ele, por sua vez, investiria em uma propriedade, pagaria suas dívidas, viajaria para o estrangeiro sozinho (já que viajar com a esposa seria chato, pois ela só iria falar na família, nos filhos, em doença e com isso iria suspirar o tempo todo), e o restante do dinheiro colocaria num banco para render juros.

Imaginou sua vida tranquila e satisfeita, sem preocupações, apenas felicidade. Foi nessa hora que pensou nos seus parentes e nos parentes de sua esposa que logo que soubessem iriam implorar migalhas, querer uma parte do dinheiro.

Já cansado de imaginar o lado bom e ruim da sorte, resolveu dar mais uma olhada para confirmar seus pensamentos, pois desde que viu que estava prestes a ganhar muito dinheiro, já não olhava mais para sua esposa com um sorriso e sim com ódio.

Quando verificou pela segunda vez, viu que a série estava certa, mas o número do bilhete era 46 e não 26! Seus planos foram para os ares juntamente com os planos de sua esposa.

Por fim, o ódio e a esperança desapareceram do olhar dos dois, e na cabeça do marido só se passava uma coisa “se enforcar na primeira árvore que avistasse”.

O resumo que foi entregue por todos/as os/as alunos/as na modalidade escrita, foi também verbalizado oralmente antes da leitura das poesias. A ênfase tanto na modalidade escrita como na oral foi intencional, a fim de que os/as educandos/as percebessem a variação de registros presentes em cada modalidade.

A reformulação do texto escrito em oral ou vice-versa visa a uma intercompreensão entre enunciador e interlocutor, fazendo com que a produção de texto seja uma *ação e interação*.

Durante a síntese oral do texto, a aluna Iara realizou o que em linguística textual chamamos de paráfrase. Para Fávero et alii (2002) a paráfrase é uma atividade de reformulação pela qual se restaura bem ou mal, na totalidade ou em partes o conteúdo de um texto-fonte, num texto-derivado. A aluna demonstrou muita clareza na forma de narrar, dando um encadeamento lógico à sequência narrativa, além dos recursos próprios da modalidade oral como: fragmentação (“Esse texto retrata a história... a história de um casal que...”); uso de pausas (“Um dia... conversando com seu marido...”); marcas conversacionais (“Aí né...ele pegou o jornal que estava...”); e, ainda, o alongamento de vogais (“é:: é::”).

Toda ação de linguagem requer do agente produtor uma série de decisões, de estratégias de dizer que envolve competência para executá-la. São decisões referentes à escolha do gênero adequado, à organização linear do conteúdo, à escolha de mecanismos coesivos, que são os fatores linguísticos.

Quanto à análise do resumo escrito pela aluna Iara, evidenciou-se um bom desempenho na escrita, assim como competência para realizar uma estrutura narrativa com progressão temática ao utilizar adequadamente recursos coesivos como anáfora (“Conversando com seu marido, ela o pediu...”), paralelismo sintático (“Foi nessa hora que pensou nos seus parentes e nos parentes de sua esposa...”) e elipse (“Imaginou sua vida tranquila e satisfeita...”) entre outros mecanismos de coesão textual.

Poesia: *O bilhete premiado*

Essa é a história de um casal
Que vivia uma vida simples e normal
O marido insatisfeito e desacreditado
Que a sorte poderia estar ao seu lado

Um dia o marido lia o jornal
Quando a esposa pediu de forma natural
Para ele olhar com cuidado
O número do bilhete que havia comprado

O marido sem muito acreditar
Que alguma coisa poderia ganhar
Começou a procurar
Sem muito hesitar

Foi quando menos esperava
O número que ele procurava
Na segunda coluna lá estava
E de tanta alegria ele não se aguentava

Mas de tanta emoção
Ele apenas encontrou o número da sessão
E para o número do bilhete ele não deu atenção
E começou a viajar na imaginação

Falou para a esposa com animação
Que com aquele prêmio iriam mudar de situação
O prêmio era de 75 mil reais
Iriam viver de luxo e trabalhar nunca mais

Pensou que investiria todo aquele dinheiro
Obviamente pagaria suas dívidas para não levar fama de caloteiro
Pensou também em comprar propriedade
Onde tivesse um clima bom e terra com fertilidade

Viajaria para o estrangeiro
Mas iria sozinho, solteiro
Gastar sua parte do dinheiro
Sem esposa reclamando o tempo inteiro

Depois de tanto pensar
Olhou para a esposa que também estava a imaginar
Já sabia até com o que ela iria gastar
Provavelmente, roupas, calçados e coisas para o lar

Ele havia pensado
Nos parentes mais afastados
Que viriam de toda parte
Quando soubessem da novidade

Já não olhava para a mulher com alegria
Olhava-a de uma maneira sombria
De uma forma invejosa
Coisa de pessoa ambiciosa

Olhou novamente o número do sorteio
E a decepção logo veio
Que ao invés de ser bilhete número 26
Era série 9499, bilhete 46

As operalizações realizadas na mudança do gênero *conto/crônica* para o gênero *poesia* fez com que o/a aluno/a levasse em conta o conhecimento anterior sobre gêneros textuais e literários que ele/a adquiriu durante a sequência didática e quais elementos caracterizam um texto poético (rimas, estrofes, sílabas métricas, etc.).

Na poesia acima, percebemos claramente que a aluna conseguiu narrar o episódio de *O Bilhete premiado* em versos sem que o texto perdesse sua coerência interna e utilizou, mais uma vez, os recursos coesivos como a pronominalização (“Já não olhava a mulher com alegria / olhava-a de uma maneira sombria”), ocultamento ou elipse (“Olhou novamente...”, “Falou para a esposa com animação...”). Foram utilizados, ainda, elementos que caracterizam um texto poético como rimas (emparelhadas - alegria/sombria; invejosa/ambiciosa), versos (livres), o agrupamento de versos em estrofes (quadras) e o enjambement (“Para ele olhar com cuidado / O número do bilhete que havia comprado”).

5. ENCAMINHAMENTOS

De acordo com os PCN’s (v.2, p. 13-14), “A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”. Isso reforça tanto a idéia de que a língua oferece os recursos - mas a sua realização permeada de significado é construída no social - quanto à idéia de que a escola deve instrumentalizar o/a aluno/a para que ele/a possa adequar o uso que faz da língua à situação e ao interlocutor, já que o lugar de realização da língua é na fala e isso ocorre através de textos escritos ou falados.

Atividades que desenvolvam o aprendizado de transformação do texto oral em escrito e/ou escrito em oral é imprescindível para o domínio da produção escrita, que entre nossos/as jovens tem se evidenciado como algo problemático. Essas atividades permitem que os/as alunos percebam como esses textos se organizam, se realizam e se constroem.

Percebe-se que atividades, como a sequência de ações didáticas, voltadas para o ensino de gêneros textuais facilitam o entendimento dos/as educandos/as sobre os conteúdos trabalhados por haver uma interação leitor-texto-receptor e uma real participação do/a mesmo/a ao constituir-se como sujeito no processo de ensino-aprendizagem; sendo, por isso, meios eficazes e produtivos, já que contribuem para o desenvolvimento da leitura, escritura e oralidade dos/as alunos/as.

A análise desse estudo evidencia que nossos/as alunos/as são capazes de utilizar adequadamente os mecanismos linguísticos sem, no entanto, terem aulas exaustivas de gramática acerca desses recursos. O que não quer dizer que nós, professores, não devamos valorizar o ensino dos recursos coesivos. Pelo contrário, eles devem ser trabalhados no, e a partir do texto, pois como diz Geraldi (1997), seja ele oral ou escrito, deve ser o ponto de chegada e partida de todo ensino-aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes et alii. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997. 4ª tiragem: 2003.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 4. ed. - São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *Introdução à Lingüística Textual*. 1ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas – Mercado de Letras*, 1996.
- MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. U 1. In Bentes, Ana Christina. *Lingüística Textual*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OSAKABE, H. *O mundo da escrita*. In: Leituras no Brasil. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- PASQUIER, A. et DOLZ, J. *Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos*. Cultura y Educación, 3, 1996, p. 31-41.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SCHNEUWLY, B. *Genres et types de discours: considerations psychologique et ontogénétiques , Les interactions lecture-écriture*, Berne, Lang, 1994, p. 155-173.
- SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.