

A PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINAS EM UM INSTITUTO FEDERAL MINEIRO

TEXT PRODUCTION UNDER THE PERSPECTIVE OF DISCURSIVE GENDERS: AN EXPERIMENT WITH WORKSHOPS IN A FEDERAL INSTITUTE OF MINAS GERAIS

Data de entrega dos originais à redação em: 26/01/2016
e recebido para diagramação em: 16/05/2016.

Cristiane Manzan Perine ¹
Keula Aparecida de Lima Santos ²
Rodrigo Borges Machado ³

A atividade de produzir textos não se resume apenas a conhecer e empregar corretamente nosso sistema linguístico a fim de transmitir uma mensagem. Escrever é uma forma de atuar no mundo. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de realização de oficinas de produção textual voltadas a alunos ingressantes do primeiro ano do ensino médio e realizadas em um Instituto Federal mineiro. As oficinas foram ministradas por um aluno do terceiro ano do ensino médio como parte de sua pesquisa de iniciação científica. Desse modo, neste trabalho, salientamos a relevância do ensino de produção escrita com foco nos gêneros discursivos, uma vez que estes abrangem uma infinidade de temas, formas e estilos de enunciar, além de propiciar o uso da linguagem em diversas situações sociocomunicativas. O trabalho que desenvolvemos se apoia, sobretudo, nos estudos de Bakhtin (2010) e Marcuschi (2008), que abordam o aspecto interacional da linguagem e o estudo do texto com base nos diferentes gêneros discursivos.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Produção Textual. Oficinas.

The activity of producing texts is not limited to acknowledging and correctly using a linguistic system in order to convey a message. Writing is a way of acting in the world. Thus, the goal of this paper is to present an experience in conducting writing workshops to a group of first grade high school students in a Federal Institute. The workshops were taught by a third year high school student as part of his junior research grant project. In this paper, we highlight the importance of teaching writing based on genre, since they cover an infinitude of themes, forms and styles. Besides, they provide the use of language in diverse socio-communicative situations. This article relies on Bakhtin (2010) and Marcuschi (2008) studies, which emphasize the interaccional aspect of language and the study of text based on different genres.

Keywords: Text Genres. Text Production. Workshops.

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, as pesquisas linguísticas na área de ensino e aprendizagem de língua portuguesa apontam a necessidade de um contexto escolar que favoreça o desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais e discursivas. Tendo em vista essa necessidade, as propostas pedagógicas atuais recuperaram a teoria dos gêneros desenvolvida pelo filósofo russo, Mikhail Bakhtin (2000) e, a partir dela, desenvolveram estudos na área de linguagem. Tais estudos apresentam perspectivas teóricas que norteiam o processo de ensino e aprendizado de línguas e estão baseados na concepção de linguagem como forma de interação social, como prática social mediadora das relações e experiências humanas, e não um simples meio de comunicação.

Ao considerar esse aspecto da linguagem, as práticas de produção textual realizadas no ambiente escolar tomam um novo significado ao considerarem o aspecto histórico-social da interação, os locutores envolvidos na produção e a recepção do texto. Toma-se

o conceito de gênero discursivo como ponto de partida para o ensino de produção textual. Tal perspectiva é importante porque considera a comunicação verbal nas suas diferentes esferas sociais e analisa o discurso em situações reais de produção e circulação na sociedade, tornando a aprendizagem muito mais significativa.

Os gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos estão presentes em todas as esferas de produção da linguagem e, portanto, fazem parte do cotidiano de todo cidadão, pois incluem desde panfletos de supermercado, bulas de remédio à placas de trânsito, cartas e *e-mails*. O estudo de gêneros discursivos é assim, de extrema importância para o contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e para a formação de cidadãos leitores e escritores.

As práticas de ensino e aprendizagem que privilegiam os estudos de gêneros enfrentam o desafio de formar cidadãos que façam mais do que decifrar o código linguístico. É necessário que os alunos atuem de forma ativa na leitura e produção de textos e analisem o

1 - Docente de Língua Inglesa/Portuguesa do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia. Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. < cristianemanzan@iftm.edu.br >.

2 - Docente de Língua Espanhola/Portuguesa do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Patrocínio. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. < keula@iftm.edu.br >.

3 - Discente do Ensino Médio Integrado ao curso técnico de Suporte e Manutenção em Informática do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia. < rodrigobm@gmail.com >.

contexto de produção, os gêneros, a intenção de quem produz e a interpretação de quem recebe.

Sendo assim, a proposta deste artigo é apresentar um relato de experiência realizado no âmbito de um Instituto Federal no interior de Minas Gerais. O relato parte de um projeto de iniciação científica no âmbito do ensino médio¹, o qual, a partir de uma abordagem bakhtiniana, investigou a importância dos estudos de gêneros discursivos jornalísticos no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, bem como avaliou a importância desses gêneros para a formação de uma consciência crítica e reflexiva dos jovens. Tal projeto contribuiu ainda, para a preparação dos jovens participantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)². Como forma de extensão, foram realizadas oficinas de produção textual, as quais, posteriormente, culminarão na elaboração de um jornal virtual. As oficinas foram ministradas por um estudante do terceiro ano do ensino médio a alunos ingressantes no primeiro ano do ensino médio e orientadas por um professor supervisor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Marcuschi (2008), o estudo sobre os gêneros não é algo novo. O que é novidade é a perspectiva adotada para análise e compreensão desses gêneros, o que acarretou em novas formas de trabalhar o tema no âmbito escolar. Tal mudança deve-se principalmente aos estudos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2010). Para ele, o conceito de gênero discursivo abrange todos os tipos de enunciados relativamente estáveis que os interlocutores sociais usam em suas interações verbais, sejam elas escritas ou orais.

Bakhtin (2000), ao se referir aos gêneros define-os como textos escritos ou orais que produzimos e diferenciam-se uns dos outros visto que são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação. Segundo o autor, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, a adoção da concepção de gêneros textuais/discursivos torna-se indispensável, porque nos apresenta o texto como um todo comunicativo, sem negar suas especificidades nem desconectá-lo do contexto sociohistórico. Consequentemente, pressupõem-se uma nova concepção de ensino de língua, como sugere Brandão (2001, p. 40):

ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto como uma unidade de comunicação, para nós, o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de texto e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica.

1 Agradecemos o apoio financeiro concedido pelo CNPq para realização deste projeto.

2 Para maiores informações: <<http://enem.inep.gov.br/download.html>>.

Ainda para Brandão (2001), aproximar os alunos de textos autênticos em uma perspectiva discursiva e levá-lo a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros é formar leitores competentes e, conseqüentemente, cidadãos.

A produção dos gêneros discursivos está relacionada ao meio social, aos interlocutores sociais, às condições de produção e aos meios de circulação dos discursos. Portanto, segundo Bakhtin, produzir linguagem equivale a produzir discursos sociais, pois o discurso não é formado apenas pelo seu conteúdo linguístico, mas pela interação entre processos ideológicos, históricos e sociais. Devido ao caráter discursivo, é possível a formação de novos gêneros, como, por exemplo, os que circulam no contexto da Internet (*e-mail, chats, blogs, hipertextos*).

Marcuschi (2002) afirma que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e pontua que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. O trabalho com gêneros textuais em sala de aula é incentivado por órgãos do governo federal, por meio da publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Segundo tal publicação, o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Marcuschi (2002, p. 32) chama atenção para os principais aspectos a serem considerados no trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, quais sejam:

- a) a natureza da informação ou do conteúdo veiculado no gênero;
- b) o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta, etc);
- c) o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- d) a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.);
- e) a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas com esses gêneros.

Na seleção de textos para a sala de aula, nos PCN (1998) afirma-se que os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas e das finalidades sociais, de modo que mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos não seria possível, colocando a situação da seguinte forma:

Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (p. 24).

Os gêneros textuais baseiam-se em três dimensões: a) conteúdo temático, b) construção composicional e c) estilo. A primeira, diz respeito aos objetos do discurso. A segunda refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros, segundo Bakhtin (2010), pode ser mais padronizada, tais como nos documentos oficiais. Por fim, a terceira contempla questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, embora Bakhtin afirme que nem todos os gêneros refletem a individualidade, sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva. Para Bakhtin (2010, p. 284): “o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal”.

De acordo com Dias et al. (2011), ao analisarmos tais dimensões, temos de levar em consideração as condições sociohistóricas (tempo e espaço) e o conjunto de participantes que se utilizam do enunciado em questão, bem como de suas intenções. Segundo as autoras, os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sociocomunicativas construídas historicamente, influenciadas por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que no momento da interação, oral ou escrita, recorreremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante, ou seja, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica.

Para Rojo (2006), os gêneros textuais são configurações das práticas de linguagem existentes numa determinada sociedade, sendo assim associados a uma concepção de língua como forma de interação e intimamente relacionados ao conceito de letramento. Desse modo, desloca-se a visão corrente de ensino de Língua Portuguesa como objetivando a construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e a construção da capacidade de análise linguística, em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa, em que se trata de ensinar usos da linguagem ao invés de análises da língua. Estes usos são, desde o início, qualificados como usos das duas linguagens, a oral e a escrita, na compreensão e produção de textos socialmente situados e com finalidades comunicativas, as quais ocorrem em situações de produção específicas do discurso.

Segundo Schneuwly (2004), um instrumento, no nosso caso, um gênero textual, não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. É nesse sentido que Schneuwly (2004, p.28) amplia a noção de instrumentalização vygotskyana e define o gênero como um megainstrumento, ou seja, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, que permite ao sujeito agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.

Ao citar o trabalho com textos envolvendo os gêneros textuais, Rojo (2009) argumenta que, embora estes sejam produções individuais, estão inseridos em esferas de utilização da língua construindo modelos relativamente estáveis que serão orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. A autora aponta ainda a utilidade dos gêneros para os letramentos críticos, pois os gêneros textuais configuram-se como artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos de linguagem em variadas situações comunicativas e sociais. Ensinar ao aluno a lidar com os diferentes gêneros é desenvolver as competências leitoras e escritoras que proporcionam ao sujeito letramentos críticos necessários à vivência social. Segundo a autora:

O fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado, etc. (ROJO, 2009, p.108)

Rojo (2009) aponta para as variadas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola em relação aos letramentos necessários à inserção do aluno no mundo tecnológico e globalizado. Diante disso, as práticas docentes envolvendo leitura e escrita indicam a necessidade do trabalho com textos variados (de diferentes gêneros) que possam contemplar a multiplicidade de sentidos exigidos para um letramento inclusivo na sociedade do conhecimento.

Reconhecer a relação entre língua e sociedade é algo imprescindível para o estudo das questões políticas e éticas relacionadas à linguagem. Como explica Rajagopalan (2004), enquanto se conceber língua apenas como um fenômeno, um produto natural, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca das possíveis questões éticas dela decorrente. Nenhum texto é inocente, pois todo texto reflete um fragmento do mundo em que se vive, é político. Como postulado por Moita Lopes e Rojo (2004, p. 46):

São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania.

O estudo dos gêneros textuais pode ser um meio de se atender a essa premissa, tendo em vista a possibilidade de se explorarem os vários efeitos de sentidos que os gêneros provocam, pois, como se sabe, o gênero estabelece uma conexão da linguagem com a vida social (FARIAS, 2013).

A atividade de produção textual pode desafiar e transformar as formas de relações entre indivíduos participantes do evento discursivo. Assim, compreende-se que, mais do que nunca, a escola deve formar cidadãos que compreendam o papel da linguagem em todas as esferas e instâncias sociais e que entendam a relação língua-discurso-ideologia, percebendo a primeira como produtora de sentidos por/para sujeitos discursivos.

A prática de leitura e produção de textos com foco nos gêneros discursivos é relevante porque, a partir dessa perspectiva, é possível desmitificar e democratizar o ato de escrever. Além disso, no trabalho com os gêneros discursivos, é possível criar oportunidades para que o sujeito possa familiariza-se com diversos gêneros discursivos ou textuais, por meio dos quais ele pode desenvolver sua capacidade crítica diante dos discursos que circulam na sociedade, expressar seus posicionamentos, opinar e interferir de forma efetiva nos acontecimentos da sociedade, exercendo sua cidadania.

A seguir, descrevemos, o contexto de pesquisa e os participantes do projeto.

3 CONTEXTO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

O contexto de desenvolvimento desta pesquisa de iniciação científica no âmbito do ensino médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na zona rural de uma cidade no interior de Minas Gerais. Tal instituto foi criado em 2008. De acordo com a lei nº 11.892, sua missão é ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática. Como publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 21 de agosto de 2009, em seu estatuto, trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Desse modo, são ofertados cursos de ensino médio articulado ao ensino técnico (integrado ou concomitante), educação de jovens e adultos (EJA), graduação (licenciatura, bacharelado, tecnologia) e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*). Nos cursos de graduação, é contemplada ainda a modalidade de Educação a Distância (EaD). No *campus* em questão, o instituto tem cerca de 1000 alunos.

Este projeto foi desenvolvido como pesquisa de iniciação científica do ensino médio. O pesquisador é um aluno bolsista do terceiro ano do ensino médio de 16 anos de idade, inscrito no curso de Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, o qual tem carga horária total de 1582 horas. As oficinas de produção textual foram criadas pelo aluno sob orientação de um professor de Língua Portuguesa/Redação. Primeiramente, o aluno passou por um período de estudo e pesquisa bibliográfica sobre os

gêneros discursivos, que durou cerca de três meses. A seguir, foram elaboradas as oficinas e preparados os instrumentos necessários, o que durou cerca de dois meses. Foi também realizada a divulgação e convite à participação nas oficinas. Essas tiveram duração de um mês e meio. Foram cinco encontros de uma hora cada e aconteceram às sextas-feiras à tarde, após o período de aulas matutinas, visto que este era o único dia da semana em que os alunos não tinham aula à tarde. Nos três meses restantes de condução da pesquisa, o aluno se dedicou à confecção do relatório final e, posteriormente, à montagem de um jornal virtual com as produções dos alunos nas oficinas, o qual estará disponível para consulta em breve. As oficinas foram ministradas no primeiro semestre de 2015 e ofertadas a 30 alunos do primeiro ano do ensino médio integrado a diferentes cursos técnicos e ingressantes no instituto. Mediante o interesse expresso, esses alunos se inscreveram previamente nas oficinas, de acordo com o número de vagas ofertado.

Na próxima seção é apresentada uma breve descrição das oficinas do projeto.

4 A CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO: OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A primeira parte da pesquisa foi dedicada ao estudo dos aspectos fundamentais da linguagem e suas diferentes concepções bem como o estudo das atuais propostas de ensino-aprendizagem de produção escrita com foco nos gêneros discursivos. A partir dessa pesquisa bibliográfica, foi possível concluir que é de fundamental importância criar atividades que levem em consideração o caráter social da linguagem, criando situações de produção que privilegiem não apenas o texto em si, mas os elementos mais significativos do processo de escrita: o escritor, o leitor, o objetivo do texto, a situação em que este foi produzido e o local de circulação. Entendemos que o ato de escrever é uma forma de expor nossas práticas históricas, sociais e culturais. Por meio da escrita, o sujeito é capaz de refletir e de interferir no mundo, de ampliar sua consciência sobre si mesmo e sobre o outro, de defender pontos de vista e interagir das mais diversas formas no meio social em que está inserido. Surgiu, então, a ideia de elaboração das oficinas de produção textual.

A realização das oficinas nos permitiu uma real aproximação com o universo do aluno ingressante no ensino médio. Tendo em vista esse público - e sendo coerente com a proposta de ensino com ênfase nos gêneros textuais que valoriza o contexto de produção, a intenção do escritor e a interação entre os interlocutores - julgamos necessário incluir um novo gênero a ser discutido na oficina: a dissertação do ENEM. Percebemos, por meio de conversas informais que, para esses alunos novatos no ensino médio, o grande anseio deles era se familiarizar com a produção textual do ENEM, o qual seria um desafio novo e até então, desconhecido para eles. Constatamos ainda, por meio de breve leitura das fichas de inscrição dos alunos, as quais foram preenchidas à época de sua matrícula, que um dos principais motivos que atraem os alunos a estudar no instituto em questão é o fato de que este ocupa a primeira colocação nas notas do ENEM da cidade, dentre as escolas públicas.

Todo o estudo teórico que realizamos nos ajudou a pensar a redação do ENEM como um gênero, embora a dissertação seja entendida como uma modalidade ou tipo textual. O ENEM não especifica nenhum gênero como é feito na maioria das universidades do país, as quais permitem que o aluno escolha entre escrever cartas, resumo, artigos de opinião, editoriais, notícia, etc. Entendemos que, conforme a definição de gênero dada por Bakhtin (2010) como enunciados relativamente estáveis, e considerando as características específicas da proposta de redação exigida no ENEM, podemos afirmar que se trata de um gênero: “dissertação do ENEM”. Conforme expresso no guia dos candidatos ao ENEM³, a proposta da Redação é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Com esse estudo, percebemos que os alunos do 1º ano do ensino médio se preocupam, quase sempre, apenas com a dissertação do ENEM, suas formas e conteúdos e se esquecem do quanto importantes são os outros gêneros para a formação do leitor e do escritor. A partir dessa constatação, pensamos em uma estratégia para ajudá-los a perceber a importância da leitura e produção de outros gêneros, mais especificamente alguns que circulam no meio jornalístico para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação que são tão necessários para a produção de qualquer texto dissertativo.

Como expresso anteriormente, a oficina foi realizada em cinco encontros, nos quais os participantes tiveram contato com diversos textos motivadores de diferentes gêneros (charge, notícia, artigo de opinião e editorial) todos tratando do mesmo tema: suicídio na adolescência. Tal tema também nos serviu para discutirmos um assunto de relevância para os adolescentes, pois o índice de suicídios entre jovens, segundo um dos textos trabalhados, é alarmante. A proposta final feita para os alunos foi que, a partir da discussão e escrita sobre o tema, pudéssemos aumentar nosso conhecimento sobre o assunto, refletir sobre as razões que levam ao suicídio e principalmente que apontássemos alternativas para tentar solucionar esse problema, postura que também é cobrada na dissertação do ENEM. Deixamos os participantes discutirem os aspectos estruturais, o conteúdo e o tema e a princípio não comunicamos aos alunos a que gênero pertencia cada texto, apenas permitimos que eles lessem e tirarem suas conclusões.

No primeiro encontro, apresentamos tirinhas e charges para introduzir o tema “Suicídio na adolescência”. Após o debate, apresentamos uma proposta de como

³ Para maiores informações: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf >.

fazer uma dissertação utilizando um dos esquemas propostos por Branca Granatic (2011). Em seu livro *Técnicas Básicas de Redação*, a autora sugere um esquema básico a partir do qual podemos desenvolver um texto dissertativo que se estrutura da seguinte maneira:

- 1º parágrafo: apresentação do tema + argumento 1 + argumento 2 + argumento 3.
- 2º parágrafo: desenvolvimento do argumento 1.
- 3º parágrafo: desenvolvimento do argumento 2.
- 4º parágrafo: desenvolvimento do argumento 3.
- 5º parágrafo: expressão inicial + reafirmação do tema + observação final.

Desse modo, segundo o esquema de Branca Granatic, a introdução deve conter o tema que será discutido e apresentar a postura assumida pelo escritor com relação ao assunto tratado. Além disso, o primeiro parágrafo também deve indicar de forma embrionária, os argumentos que serão discutidos para defender tal posicionamento. A seguir, o exemplo de introdução citado por Granatic (2011, p. 24):

Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver graves
Tema
problemas que preocupam a todos, pois existem populações imersas em completa
Argumento 1
miséria, a paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais e, além do
Argumento 2
mais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.
Argumento 3

Figura 1 - Exemplo de parágrafo de introdução ⁴

Segundo o esquema, cada argumento deverá ser discutido e expandido nos parágrafos seguintes. A conclusão deve conter uma reafirmação do tema e da ideia defendida no texto além de apresentar possíveis soluções para o problema discutido.

Depois de apresentar o esquema de Branca Granatic para os alunos, nos detivemos em como elaborar a introdução, enfatizando que o que a autora chama de tema é a tese, ou seja, uma ideia a ser defendida, uma proposição que alguém expõe com o objetivo de discuti-la ou defendê-la. Em seguida, fizemos juntos algumas introduções e logo propusemos aos alunos que fizessem uma introdução sobre o tema “Suicídio na adolescência”. Explicamos que naquele momento seria realizada apenas a introdução e que o restante da dissertação seria construída ao longo dos próximos encontros.

No segundo encontro, foram apresentados editoriais e artigos de opinião sobre o mesmo tema para que os participantes pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre o que seria discutido e, assim, ampliar os argumentos da dissertação. Depois do novo debate com novos pontos de vista, recordamos o esquema de Granatic (2011) para construção do desenvolvimento. Para a autora, a escolha dos argumentos deve ser bem fundamentada em uma reflexão sobre o tema e a tese central que gostaríamos de explorar no texto. Devemos elaborar a tese e nos perguntar: por quê? A autora sugere que façamos

⁴ Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

uma reflexão e pensemos em duas ou três respostas para o problema explicitado na ideia tese e, assim, teríamos as razões que justificam a afirmação que foi feita na tese. Tais respostas seriam os argumentos que seriam apresentados sucintamente na introdução e discutidos mais profundamente no desenvolvimento. Em cada parágrafo do desenvolvimento seria explorada uma resposta. Para manter a coesão, a coerência e a progressão das ideias do texto, Granatic sugere alguns conectivos apropriados para iniciar o segundo e terceiro parágrafos do desenvolvimento como "Além disso", "Outro fator importante é".

Ainda nesse segundo encontro, tomamos o cuidado de frisar a importância de dois aspectos importantes apontados por Granatic (op. cit.): a estreita relação entre os argumentos escolhidos e a afirmação tese bem como a utilização de recursos coesivos para unir frases e parágrafos. Tal cuidado é importante para que o texto não se transforme em um amontoado de frases soltas e ideias desconexas. Além disso, os argumentos devem ser consistentes e fundamentados com fatos, explicações, exemplos, dados estatísticos, etc. Após retomar tais características do esquema de Granatic (op. cit.), propusemos que os alunos desenvolvessem os argumentos, dando continuidade à dissertação que haviam iniciado no primeiro encontro.

No terceiro encontro, foram discutidas algumas notícias sobre o tema suicídio. Após o novo debate, sugerimos uma forma de conclusão de acordo com o método proposto por Granatic (2011) no qual ela sugere, primeiro, uma expressão inicial própria para conclusões como "Em virtude do que foi mencionado," ou "Levando-se em conta o que foi observado,". Em seguida o texto deve fazer uma reafirmação da ideia tese para reforçar a opinião do escritor. Depois, a conclusão deve apontar o que a autora chama de "observação final" que indica a posição final do autor sobre tudo que foi discutido anteriormente. Como estamos tratando de desenvolver uma dissertação dentro daquilo que é solicitado no ENEM, pedimos que essa "observação final" contivesse possíveis soluções para o problema discutido.

Assim, no terceiro encontro, nos dedicamos à elaboração da conclusão da redação iniciada no primeiro encontro. Essas produções textuais foram corrigidas pelo ministrante das oficinas, que fez comentários e sugestões nos textos, com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre o que haviam escrito. Na sequência, o professor supervisor conferiu essas produções textuais.

No quarto encontro, conversamos sobre as produções textuais que os alunos fizeram, apontamos os principais erros, os pontos a serem melhorados e aqueles nos quais eles obtiveram um bom desempenho, utilizando as próprias produções textuais dos alunos como exemplo. Ocorreu a devolução das produções textuais, para que os alunos pudessem ter a oportunidade de uma primeira reescrita. Os alunos observaram os comentários tecidos em seus textos e aproveitaram para tirar dúvidas com o ministrante do encontro. Além disso, puderam comentar e observar as produções textuais dos colegas a fim de trocar experiências. Na ocasião, foram apresentados aos alunos, as competências expressas na matriz de referência para redação do ENEM e níveis

de conhecimento associados. Como exposto no guia do candidato ao exame, são cinco as competências avaliadas: 1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Explicamos aos alunos ainda, como ocorre a correção e o processo de atribuição de notas na produção textual do ENEM.

No quinto e último encontro, fizemos a reavaliação das redações finais e conversamos sobre as mesmas. Depois, como proposta do projeto, conversamos com os alunos sobre os diferentes textos motivadores que entregamos para que eles fizessem a redação final. Explicamos que cada texto era de um gênero diferente, e perguntamos se haviam notado. Como resposta, obtivemos que eles notaram os diferentes gêneros trabalhados, mas que não haviam se dado conta, no momento da escrita, do quanto eles foram importantes no processo de produção dos textos. Desse modo, retomamos o debate focalizando a importância dos gêneros discursivos trabalhados, apontando suas especificidades, analisando o contexto e os interlocutores que interagem em cada um deles e discutindo a estrutura que cada um possui. Discutimos como os alunos se identificavam com cada gênero textual e como eles discerniam cada um. Criamos um espaço para que eles se envolvessem com os textos, interpretando-os e buscando as ideias contidas em cada um.

Ao darmos destaque aos gêneros discutidos no decorrer dos encontros e a maneira diferente como cada um abordava o mesmo tema, os participantes notaram o quanto seus próprios argumentos se desenvolveram a partir do que era discutido. Percebemos que muitos alunos mudaram de opinião no decorrer dos encontros e precisaram reescrever seus textos a partir da introdução, selecionando novos argumentos ou reelaborando a ideia tese. Isso mostra o quanto a leitura de diferentes gêneros é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de um cidadão consciente e ativo com relação aos problemas que ocorrem na sociedade.

A partir dessa proposta, fizemos com que os alunos entendessem como cada um dos textos demonstravam suas ideias, argumentando que cada um deles tinham um formato e uma forma de defender um ponto de vista, de informar parcialmente ou imparcialmente o leitor. Fazendo isso, os participantes entenderam a relevância de cada um dos gêneros e o porquê da existência de tantos: cada situação necessita de uma linguagem diferente, de um modo diferente de abordagem sobre um assunto, considerando lugar, tempo e espaço no qual escritor e leitor estão para cada texto.

O próximo passo, ainda em execução, é utilizar as produções textuais por eles criadas durante as oficinas, para que possamos proceder à criação de um jornal virtual para circulação no âmbito da comunidade escolar

do instituto. Para tanto, os alunos assinaram um termo de compromisso no qual autorizaram que seus textos fossem parte desse jornal virtual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, percebemos o quanto é importante colocar em prática o estudo dos gêneros de uma forma que considere sua relevância para o universo do estudante e suas formas interação com a sociedade. Observamos que em alguns casos, os processos seletivos para ingresso nas universidades muitas vezes ditam os rumos do modelo de ensino-aprendizagem de produção textual e não o contrário. Por exemplo, a ansiedade dos alunos em aprender como escrever uma dissertação do ENEM pode deixá-los resistentes ao estudo de outros gêneros por não compreenderem como todos eles são importantes e fazem parte do nosso processo de comunicação. Nós nos comunicamos por meio dos gêneros orais ou escritos: entrevista de trabalho, *e-mail*, carta de reclamação, bilhete, artigo de opinião, notícia, reportagem, debate, agenda cultural, resumo etc. Por meio deles é possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que possua uma dimensão social e funcional, ou seja, escrever o quê, para quê e para quem. Os gêneros discursivos analisados durante a oficina são também textos de caráter público e torná-los objeto de estudo permitiu que os alunos refletissem e argumentassem criticamente a respeito da influência que a mídia desempenha na formação da opinião pública. Assim, é importante incorporar outros gêneros no ensino de produção textual e associá-los, na medida do possível, ao texto dissertativo exigido no ENEM de forma a atender suas expectativas. Concluímos que trabalhar nessa perspectiva é fundamental para atribuir sentido ao processo de escrita tornando-o mais significativo, produtivo e atraente, pois por meio dele o aluno pode produzir conhecimento, desenvolver sua capacidade crítica, interagir com os outros no trabalho, na escola e em qualquer outro contexto de comunicação. Acreditamos que este projeto contribuiu para a formação do aluno, enquanto jovem pesquisador e ampliou suas capacidades no manuseio de textos. Além disso, cremos que este projeto pode propiciar aos alunos do primeiro ano no ensino médio um contato mais aprofundado e colaborativo com os gêneros discursivos, em especial, o que é esperado no ENEM, o que certamente será de grande valia para eles futuramente. Por fim, destacamos a interação e colaboração dos alunos: um aluno mais experiente auxiliando alunos menos experientes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BRANDÃO, H. M. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____. (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRANATIC, B. **Técnicas Básicas de Redação**. 4 ed. São Paulo: Editora Scipione. 2011.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interações**, n. 11, p. 142-155, 2011.

FARIAS, S. A. L. S. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília. MEC/SEF. 1998.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagem, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/DPEM. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

_____. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Letramento/Letramentos: Escola e Inclusão Digital**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.