



DOMINANDO AS PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Rafaela Fetzner Drey¹ e Maitê Moraes Gil²

RESUMO

Este texto apresenta um projeto intitulado “Dominando a escrita”, que constituiu uma parceria conjunta entre ensino, extensão e o grupo de professores da área de línguas, visando oferecer, a alunos de dois cursos de Ensino Médio Integrado em uma escola técnica, oficinas de leitura e produção escrita que lhes permitissem desenvolver e aprimorar suas habilidades de uso da língua em processos comunicativos de compreensão de leitura e produção de texto. A ideia do projeto surgiu de uma demanda interna, ao constatar-se a dificuldade latente dos estudantes em relação à linguagem escrita, o que dificultava não apenas seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, mas, e principalmente, a construção de conhecimentos em outras áreas – especialmente as disciplinas técnicas – que necessitam do conhecimento linguístico como instrumento para operacionalizar novos conhecimentos. As oficinas foram planejadas e executadas por professores de Língua Portuguesa, no turno inverso ao frequentado regularmente pelos alunos inscritos. Foram ofertadas oficinas para grupos reduzidos de alunos, visando a um atendimento específico às dificuldades linguísticas de cada aluno, não apenas para sanar essas dificuldades, mas também ampliar o conceito de produção escrita como uma atividade de comunicação, e não apenas como um produto avaliativo escolar. Como pressupostos teóricos, amparamo-nos nas questões de transposição didática propostas por Schneuwly e Dolz (2004), tomando por base propostas alicerçadas no conceito de gêneros textuais segundo a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006). Ao final das oficinas, foi construído um material didático para amparar as práticas de produção textual tanto de alunos, quanto de professores da área.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual; gêneros textuais; práticas sociais.

1 Professora de língua portuguesa e língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório. E-mail: rafaela.drey@osorio.ifrs.edu.br

2 Professora de língua portuguesa e língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório. E-mail: maite.gil@osorio.ifrs.edu.br

ABSTRACT

This paper presents the project named “Dominando a escrita”, which consisted in an integrated perspective concerning teaching and continued studies practices altogether with the teacher of languages area, aiming at offering to students of two different integrated High School courses in a technical school workshops of reading and writing practices that could develop and sophisticate their skills in using language in communicative processes of reading and writing. The idea of the project came up of an intern demand, when the constant difficulty of the students concerning written language was stated, which interfered not only in their performance in Portuguese language subject, but also - and mainly - in their knowledge construction in other areas, specially the technical subjects that demanded linguistic knowledge as an instrument to build new knowledge in specific contexts. The workshops were planned and executed by Portuguese teachers, in the opposite shift attended regularly by the subscribed students. The activities were offered to smaller groups of students, focusing in a specific treatment of the linguistics difficulties of each student, not only to fix these difficulties, but also to expand the concept of writing as a communicative activity and not just a school assessment product. The theoretical approaches in which this project was based were the didactic transposition proposed by Schneuwly e Dolz (2004), taking the proposals grounded in the concept of textual genre according to the perspective of sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2003; 2006). At the end of the workshops, a didactic material was produced in order to support the writing practices both of students and language teachers.

KEYWORDS: writing; textual genres; social practices.

Por que *dominar as palavras*?

De acordo com os resultados mostrados em exames de âmbito nacional, os alunos brasileiros de Ensino Médio apresentam muitas dificuldades na construção de suas produções de texto. Estas dificuldades podem ser ocasionadas por diversos fatores, dentre eles, a qualidade do material didático utilizado, o planejamento das aulas de produção textual e a falta de uso de materiais diversificados durante as atividades. Partindo desta realidade escolar, aliando-se à constatação de alguns professores do Ensino Médio Técnico Integrado de uma escola técnica no Rio Grande do Sul em relação à extensa dificuldade demonstrada pelos alunos na compreensão e na comunicação da linguagem escrita, o projeto aqui apresentado emergiu como uma possibilidade para auxiliar os estudantes no desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades de compreensão de leitura e produção textual. Para tanto, foram propostas oficinas em caráter extracurricular no turno inverso que ofereceram atividades objetivas e precisas de trabalho com a linguagem escrita – instrumento essencial para que os alunos consigam construir conhecimentos nas outras disciplinas de seu curso, em especial àquelas do eixo técnico.

O trabalho desenvolvido se constituiu, ainda, como uma oportunidade para que professores de língua portuguesa refletissem acerca do processo de construção textual a partir do material didático construído ao longo do projeto. Essas atividades também buscaram oportunizar, aos alunos, um novo ponto de vista sobre os elementos de estrutura da língua escrita, como ortografia, pontuação e acentuação, considerando que o conhecimento desses é decisivo na comunicação escrita.

O texto como interação social: os objetivos de um trabalho integrado

Ao longo das oficinas, visamos oportunizar, aos alunos, o entendimento da produção textual escolar como um processo de interação social, ou seja, como uma forma de comunicação, na qual a escrita passa a ser uma atividade subjetiva, e não apenas uma atividade avaliativa. Isso foi possível a partir da diferenciação da ideia de gêneros textuais e tipos textuais, ofertando atividades precisas que permitissem aos participantes do projeto a identificação e a compreensão do uso de cada um em textos escritos.

Em relação aos conhecimentos literários, foram propostas atividades de leitura que desenvolveram estratégias de compreensão e reflexão acerca do texto, apresentando diferentes gêneros literários aos alunos. Essa proposta motivou a percepção da importância da literatura, incentivando visitas à biblioteca e acesso a novas obras literárias, explorando a questão da literatura como uma arte que representa o imaginário e também a sociedade em suas diversas épocas.

Após o trabalho com leitura, os alunos puderam desenvolver a habilidade de produção escrita de diversos gêneros acadêmicos, formais e informais, tanto das esferas de comunicação públicas, como privadas, oportunizando novas perspectivas de participação social através do texto escrito. A interação através do texto escrito também torna possível a sofisticação no conhecimento e no uso das principais estruturas da língua, como ortografia, pontuação, acentuação, estrutura frasal e tópicos de concordância, aprimorando, assim, a comunicação escrita dos alunos.

Gêneros textuais e ensino

Em termos teóricos, a concepção e validação de novas formas de intervenção didática, baseadas no quadro epistemológico interacionista sociodiscursivo proposto por Schneuwly e Dolz (2004) permitem focar o estudo da produção de textos na escola como um processo de comunicação e interação social, e não apenas como uma atividade escolar a ser avaliada pelo professor. Dentro dessa mesma perspectiva, Bronckart (2003) considera o texto como uma unidade comunicativa, ou seja, uma produção de linguagem com função de veicular uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário.

Com base nesses pressupostos, que são amplamente discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), sabe-se que uma proposta a partir de gêneros de texto pode ser determinante para mudar o quadro de fracasso da escola com relação à produção de textos. Vários estudos têm demonstrado a eficácia do uso da abordagem de leitura e produção escrita a partir de gêneros no Ensino Fundamental. Pouca reflexão, no entanto, se conhece a respeito dessa perspectiva no Ensino Médio, sendo alguns estudos pioneiros tendo sido realizados por Drey (2006; 2008).

A principal questão que norteou o presente projeto refere-se à possibilidade de produção de textos que cumpram seu propósito comunicativo, pois, considerando as diferenças entre as séries e a faixa etária dos alunos, algumas características se fazem presentes em praticamente todos os níveis escolares da escola básica. Dentre eles, é possível elencar: a falta de atividades precedentes à produção do texto, o que gera dúvidas por parte dos alunos, além de desmotivação dos mesmos com relação à atividade de escrita proposta; o distanciamento do ato de produção textual da realidade social na qual os alunos estão inseridos e a ausência de significado para o educando

na ação de escrever um texto, isto é, a concepção do texto escolar apenas como atividade “para preencher tempo” de aula e ser avaliada.

Geraldi (2002, p.65) mostra que a prática da produção textual na sala de aula atual foge ao sentido do uso da língua, ou seja, não se caracteriza por uma atividade de comunicação interativa, espontânea e fundamentada na necessidade comunicacional do aluno. Britto (2002, p.118) afirma que “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo”, e que, portanto, a produção de texto é um exercício, uma atividade de linguagem. No entanto, a forma como a produção textual é tratada nas escolas – a ausência de objetivos para escrever uma redação escolar além do ato avaliativo por parte do professor – faz com que o exercício de linguagem se transforme em exercício puramente escolar. Ainda seguindo Britto (2002), as relações na escola são rígidas e bem-definidas, pois o aluno sabe que precisa escrever apenas para ser avaliado. Dessa forma, não é a falta de um interlocutor que dificulta o processo de produção textual, mas sim a forte presença de um único interlocutor: a escola, que, através da figura materializada e estereotipada do professor, sustenta as relações próprias da instituição escolar, como a autoridade e o poder de deter o saber. Partindo daí, o aluno produz seu texto baseado em dois pressupostos. O primeiro diz que a redação escolar que vai ser redigida por ele tem como única função servir como instrumento de avaliação; enquanto o segundo afirma que, sendo o professor o único leitor da redação, é preciso escrever o que o professor gostaria de ler, para que, conseqüentemente, seja atingida uma nota maior.

Após estudar os diversos processos e atividades que visam à produção textual nas práticas de sala de aula de escolas públicas e privadas, Sercundes (1997, p.95) apresenta três linhas metodológicas no que se refere ao ato da escrita na escola: 1 – a escrita como um dom; 2 – a escrita como consequência; 3 – a escrita como trabalho. Através da análise das três linhas metodológicas referentes à prática da produção textual em sala de aula apresentadas por Sercundes (1997), a terceira linha, que concebe a escrita como trabalho, pode ser considerada como a mais adequada de acordo com a proposta de trabalho baseada nos gêneros textuais, pois considera questões como o saber prévio do aluno e sua expressão oral. Além disso, esta linha metodológica também é caracterizada pela concepção do produto-texto como meio de interação e comunicação, o que permite que o aluno perceba a importância de seu texto nas diferentes esferas de comunicação nas quais ele pode inserir-se.

Considerando, ainda, a atuação do professor na prática escolar perante a questão da produção textual na sala de aula hoje, Moura Neves (2002) preocupa-se com a questão da gramática. Segundo pesquisas realizadas por ela com 170 professores de Língua Portuguesa, 100% deles afirmaram que “ensinam gramática”. A questão que permeia seu estudo é de que a “gramática” ensinada por esses professores não surte efeito em seus alunos, visto que eles não a reconhecem, tampouco a utilizam em seus textos. É como se o professor não concebesse o texto como um meio de interação discursiva, apenas como um instrumento, uma ferramenta para o ensino da gramática normativa ou discursiva, ou seja, a gramática pela gramática e o texto utilizado como “pretexto”, de onde “se retiram palavras, dá-se-lhes autonomia irrestrita e elas saem da linha de sucessividade que têm no enunciado para compor linhas rotuladas para cujo exame o enunciado (...) não conta.” (MOURA NEVES, 2002, p.241).

Somando-se a isso, Machado (2005, p.92) aponta que “o aluno se depara frequentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado”, o que torna o momento da escrita em sala de aula uma tortura para o estudante, que acaba deixando para realizar sua atividade no último momento de aula somente para constar a entrega da atividade ao professor.

Uma possibilidade de modificar as práticas descritas anteriormente pode ser encontrada no interacionismo sociodiscursivo (ISD, daqui por diante). O ISD constitui uma teoria que se situa em vários pontos das ciências humanas, inclusive no estudo da linguagem, posicionando-a como um dos fundamentos do desenvolvimento humano. De uma forma global, o ISD evidencia os mecanismos de interação que permeiam a língua, a atividade social, o psicológico e o textual-discursivo. Os pressupostos teórico-metodológicos do ISD (SCHNEUWLY, 1988; BRONCKART, 2003; 2006; 2008a; 2008b) permitem focar o estudo da produção de textos na escola como um processo de comunicação e interação social, e não como uma mera atividade escolar avaliativa.

Segundo Machado (2005, p. 93),

O ISD pode ser definido como uma abordagem transdisciplinar das condições do desenvolvimento humano, que desenvolve trabalhos teóricos e empíricos, focalizando o papel fundamental da atividade discursiva nesse desenvolvimento, dentro de uma tradição teórica que tem sua origem básica nas concepções de Spinoza, Marx e Vygotsky. (...) Assim, compreendemos que é nos textos que se materializam os diferentes gêneros, e que é por meio desses mesmos textos que o homem age nas mais diversas atividades sociais (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, consideramos que os gêneros, tomados como unidades de ensino (SCHNEUWLY, 1994), e quando realmente apropriados pelos aprendizes, podem possibilitar a efetivação de ações de linguagem em diferentes atividades.

É com base nessa mesma perspectiva interacionista sociodiscursiva que Bronckart (2003) considera o texto como uma unidade comunicativa, ou seja, uma produção de linguagem com função de veicular uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário. Nesse sentido, a linguagem é fundamental para a apreensão das ações, que não podem ser interpretadas ou observadas diretamente, senão por meio da linguagem. Isso (re)significa a atividade de produção textual como um ato de comunicação, através da linguagem.

Se tomada essa abordagem, o aluno poderá entender, dentro das esferas constitutivas de um gênero de texto pré-determinado, que essa produção escrita não é um simples trabalho escolar com objetivo avaliativo, punitivo ou de premiação, mas sim, uma “atividade de linguagem”, através da qual ele pode interagir em diferentes esferas sociais, de acordo com as dimensões propostas pelo gênero de seu texto.

A partir do momento em que o professor passa a ter contato com as teorias que permeiam o ISD - como o gênero de texto e a sequência didática, que serão tratadas mais adiante - ele poderia mudar sua concepção acerca do texto, seja no ato da leitura ou da produção escrita. Nesse enquadre teórico de atividade escolar com fins específicos (avaliação, por exemplo), o texto passa a ser uma atividade de linguagem, através da qual o aluno desenvolve sua habilidade dentro do propósito comunicacional do gênero de texto a ser trabalhado em aula, interagindo com o meio social no qual este mesmo gênero transita. O docente, de posse desse conhecimento, pode desenvolver propostas de produção textual que estejam mais próximas da realidade do aluno e que estabeleçam, assim, uma relação de sentido entre a produção escrita e seu(s) destinatário(s). Isso proporciona, ainda, a apropriação das características específicas de cada gênero por parte do aluno, que passa a perceber em seu texto não um “fim”, mas sim um “meio”, através do qual ele pode interagir com o outro.

O desenvolvimento de atividades propostas sobre os alicerces interacionistas sociodiscursivos na escola prevê a concepção do texto do aluno como unidade comunicativa, ou seja, como um instrumento que proporciona uma interação social do aluno com o meio e com os demais sujeitos, ao contrário da prática tradicional ainda vigente em muitas salas de aula de língua portuguesa, onde a produção textual é vista apenas como mero instrumento de avaliação produzido pelo aluno para que o professor o avalie.

Para evitar a problemática de os textos dos alunos não atingirem sua função de interação social com o meio, surge a proposta de realização de atividades de mediação didática, ou, no dizer de Schneuwly e Dolz (2004), de intervenção didática, que agem como “intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.53). Em suma, a mediação didática consiste em partir de uma atividade globalizante, em que se estruturam diversas atividades particulares, de forma que tais atividades tenham um sentido para os aprendizes. Tal mediação pode se dar através de metodologias diversas: a partir das chamadas sequências didáticas, organizada a partir de proposta de trabalho do próprio livro didático utilizado, ou através de projetos de gênero, organizados pelo professor de acordo com as necessidades do grupo de alunos e os recursos materiais e humanos disponíveis. Qualquer que seja a metodologia empregada pelo professor para o trabalho com textos, é sempre imprescindível que haja um planejamento com objetivos específicos a serem alcançados, pois este é o diferencial do trabalho – além do conhecimento prévio do gênero que o aluno deve produzir. Este é justamente o objetivo da proposta deste projeto: oferecer atividades de mediação didática através de oficinas, ou seja, desvinculadas do caráter escolar curricular, avaliativo e obrigatório, para que os alunos percebam o ato de escrever como uma forma de se comunicar, exprimindo um propósito, em um determinado ambiente social, interagindo com outras pessoas através da escrita.

O conceito de gêneros textuais

Para Bronckart (2003, p.101-102), o gênero de texto é equivalente ao gênero de discurso de Bakhtin (1992, p.279). Os gêneros de texto, então, são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 2003, p.101-102)

Portanto, em concordância com a definição do gênero textual, o texto é entendido como uma unidade comunicativa, um meio através do qual o aprendiz pode interagir na esfera de comunicação específica a qual pertence o gênero de texto. Schneuwly e Dolz (2004) explicam que

em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.97)

A partir desse conceito, é possível repensar a prática de produção de texto, na qual as situações específicas de comunicação social podem ser trabalhadas através do planejamento de atividades embasadas em um gênero de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) específico. O ponto de partida desta relação é o fato de que, conhecendo as características específicas do gênero textual em

questão, o aluno apropria-se das dimensões do gênero, atuando como um locutor, e tornar-se capaz de produzir textos que se enquadram neste mesmo gênero. O texto passa a ser um meio através do qual o aprendiz pode interagir na esfera de comunicação específica à qual pertence o gênero de texto (DREY, 2008).

Nesse sentido, as oficinas de linguagem da proposta aqui apresentada foram organizadas em torno de gêneros textuais da esfera acadêmica – que circulam, prioritariamente, no ambiente escolar, como resenha, resumo e trabalho de pesquisa – e também da esfera pública, como narrativas de mistério e terror, gêneros que atraem a atenção dos alunos da faixa etária alvo do projeto (alunos de Ensino Médio), e que também preconizam e disseminam a importância da diversidade das escolhas literárias na formação de cidadãos-leitores.

A partir do momento em que são reconhecidos os gêneros de texto e que, portanto, o produto-texto é visto como uma unidade comunicativa adequada à esfera social de comunicação na qual o gênero transita, é possível caracterizá-lo e, no âmbito escolar, permitir que os alunos percebam as diferenças entre os gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros são considerados instrumentos (semióticos), através dos quais a comunicação – e a aprendizagem – são possíveis, pois são utilizados para “agir linguisticamente” no mundo, nas diferentes esferas sociais de comunicação nas quais os alunos poderão atuar. Como cada gênero compreende um conjunto articulado de diversos instrumentos utilizados ao mesmo tempo, Schneuwly e Dolz (2004, p.171) referem-se ao gênero como “um megainstrumento, uma ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos necessários para a produção textual (...)”.

Um ponto importante a ressaltar quanto ao trabalho com gêneros textuais refere-se à diferenciação entre gênero textual e tipo textual. Enquanto os tipos são limitados e geralmente se referem à forma linguística na qual o texto é organizado (dissertação, narração, descrição, argumentação), os gêneros são inúmeros: conto de fadas, conto de humor, narrativa de aventuras, piada, carta pessoal, lista de compras, carta do leitor, artigo de opinião, artigo científico, artigo de divulgação científica, reportagem, notícia de jornal, horóscopo, receita culinária, outdoor, narrativa de enigma, conversa telefônica, resenha, charge, cartum, conversa espontânea e assim por diante, pois esses se formam a partir da situação sócio-histórica de comunicação na qual os falantes se encontram. Além disso, com o passar dos tempos, novos gêneros vão surgindo, como os gêneros surgidos com os avanços da informática: bate-papo por computador, e-mail, blog etc. Essa diferenciação será abordada com os alunos ao longo do desenvolvimento das oficinas, de forma exemplificada e completa.

Procedimentos metodológicos

As oficinas do projeto ocorreram em duas fases, com atividades de níveis progressivos de dificuldade em cada oficina. Em cada fase, foram desenvolvidas 10 oficinas, de 1h30 cada. Cada turma contou com 10 alunos, que foram atendidos por uma professora e um monitor no desenvolvimento de atividades de compreensão de leitura e produção escrita. Foram organizadas duas turmas, uma no turno da manhã e uma no turno da tarde, para contemplar alunos de todas as séries do Ensino Médio Técnico Integrado da instituição participante.

Os objetivos estabelecidos para esses encontros foram: (i) analisar e propor atividades específicas de leitura e produção textual em formato de oficinas extracurriculares, em turno inverso;

(ii) oportunizar, aos alunos, o entendimento da produção textual escolar como um processo de interação social, ou seja, como uma forma de comunicação, na qual a escrita passe a ser uma atividade subjetiva e não apenas uma atividade avaliativa; (iii) desenvolver, ao longo das oficinas, a diferenciação da ideia de gêneros textuais e tipos textuais, ofertando atividades precisas que permitam aos alunos participantes do projeto a identificação e compreensão do uso de cada um em textos escritos; (iv) oferecer atividades de leitura que desenvolvam estratégias de compreensão e reflexão acerca do texto, oferecendo diferentes gêneros literários aos alunos; (v) motivar a percepção da importância da literatura, incentivando visitas à biblioteca e acesso a novas obras literárias, explorando a questão da literatura como uma arte que representa o imaginário e também a sociedade em suas diversas épocas; (vi) desenvolver a habilidade de produção escrita de diversos gêneros, acadêmicos, formais e informais, tanto das esferas de comunicação públicas, como privadas, oportunizando aos alunos novas perspectivas de participação social através do texto escrito; e (vii) oferecer aos participantes das oficinas atividades de conhecimento e uso das principais estruturas da língua, como ortografia, pontuação, acentuação, estrutura frasal e tópicos de concordância, visando ao aprimoramento da comunicação escrita dos alunos.

Para tanto, na primeira fase, foram planejadas atividades de sondagem, desinibição da comunicação escrita (pois muitos alunos têm medo de escrever – a chamada “síndrome da folha em branco”, ou de terem seu texto “rabiscado” pela professora, então, é preciso reconstruir a ideia de produção de texto como um diálogo entre o aluno, o professor e a esfera de comunicação do texto), dificuldades básicas da língua que dificultam a produção de texto (como ortografia, pontuação, acentuação e concordância), e atividades de leitura que permitiram, ao aluno, observar e conhecer o gênero textual que seria produzido em seguida. Houve prioridade no trabalho com gêneros narrativos e expositivos, mais próximos da realidade da maioria dos alunos.

Na segunda fase, as atividades aprofundaram os conhecimentos dos alunos acerca de gêneros mais complexos, da esfera do argumentar e do relatar. Estas atividades eram planejadas, coletivamente, entre as professoras de Língua Portuguesa participantes da atividade. O planejamento se dava com duas semanas de antecedência em relação à realização da oficina, pois muitas atividades foram condicionadas ao desempenho e também às dificuldades demonstradas pelos alunos ao longo do projeto.

O grupo de professoras responsável pelo planejamento e execução das oficinas estabeleceu os mesmos critérios de avaliação dos textos, sempre tendo em vista o texto como uma unidade de comunicação, e o momento de correção, por sua vez, como um diálogo entre professora e aluno. Nesse momento, um código de reescrita foi desenvolvido e apresentado aos alunos. Através desse código, os alunos buscavam, em fontes diversas, formas de reconhecer e corrigir as inadequações de seus textos, permitindo uma construção de conhecimento de forma coletiva e dialogada. Assim, a avaliação do trabalho foi feita de forma contínua, co-construída e progressiva, de acordo com o desenvolvimento demonstrado por cada aluno, individualmente, em relação às suas próprias dificuldades.

O gênero na prática

A fim de ilustrar o funcionamento das oficinas a partir dos conceitos discutidos nas seções anteriores, serão apresentadas as tarefas propostas para o trabalho com o gênero “relatório”. Inicialmente, a escolha do gênero foi motivada pela compreensão de que a elaboração de rela-

tórios pode ser mais que uma atividade escolar a ser avaliada pelo professor³; ela pode ser um momento de construção de conhecimentos.

Ao longo da vida acadêmica, os alunos participantes das oficinas iriam se deparar com diversas situações em que lhes seria exigida a escrita de um relatório – seja sobre uma pesquisa de geografia, um experimento de física ou uma visita técnica de biologia. Muitos já tinham, inclusive, elaborado relatórios para seus professores sem, no entanto, terem refletido sobre o gênero em si. Conforme argumentado anteriormente, para a perspectiva teórica adotada, conhecer as características específicas do gênero textual em questão possibilita que o aluno se aproprie das dimensões do gênero, atuando como um locutor, e tornando-se capaz de produzir textos que se enquadram nesse mesmo gênero. Esse passo é fundamental para a produção de textos que cumpram seu propósito comunicativo.

Diante disso, no início das oficinas cujo foco foi o gênero “relatório” (na segunda fase do projeto), a função comunicativa do gênero e sua estrutura foram abordados. É apresentado, a seguir, um trecho do material elaborado para os alunos.

Mas, afinal, o que é um relatório?

Mesmo sem querer citar o óbvio, partimos da afirmação inicial de que um relatório apresenta – nada mais, nada menos – do que o relato de um determinado tópico (visita, experimento, pesquisa). Assim, no decorrer desse encontro, nós iremos lhe apresentar alguns passos acerca de como escrever um relatório, especificamente, voltado para a pesquisa científica, apesar deste também poder ser utilizado para a construção de outros tipos de relatório.

Além disso – talvez o mais importante – utilize esse conhecimento também para se ambientar um pouco mais no ambiente da pesquisa e aprimorar seus conhecimentos acerca do assunto.

A reflexão consciente sobre a definição do gênero foi o primeiro passo para o desenvolvimento das demais tarefas relacionadas a ele. Os participantes das oficinas já tinham contato com textos desse gênero, o que possibilitou uma abordagem mais direta de análise das suas características. Caso os participantes não tivessem esse contato, seria interessante começar a abordagem com a leitura de diferentes relatórios e a discussão sobre as informações veiculadas por aqueles textos.

Ainda na conceituação do gênero, pode ser lida a observação de que o conhecimento sobre “relatório” é uma forma de acesso ao ambiente de pesquisa. Ela chama a atenção do aluno para outra característica destacada no recorte teórico selecionado para esse trabalho: a compreensão de que o texto não é um “fim”, mas sim um “meio”, através do qual o autor pode interagir com o outro.

O passo seguinte foi a apresentação das partes que compõem um relatório. Nesse momento, não basta que as seções sejam listadas, é importante que a contribuição de cada uma delas para o texto como um todo seja destacada. Apenas a partir dessa compreensão, o aluno atribuirá sentido a cada elemento do gênero. A seguir, está mais um trecho do material desenvolvido para a oficina.

3 É de suma importância ressaltar que uma das características próprias do gênero “relatório” (gênero escolhido para exemplificar as oficinas relatadas neste artigo) é, justamente, relatar uma experiência para alguém que pode analisá-la, pois trata-se de um gênero mais específico da esfera acadêmica. Portanto, o professor se constitui como principal interlocutor do aluno – o que não ocorre na maioria dos gêneros trabalhados. Isso significa que, mesmo sendo o professor o interlocutor da produção do aluno, o gênero cumpre suas funções sócio-comunicativas.

4.1. Nome e endereço: as informações básicas

Por ser um gênero acadêmico bastante tradicional, um relatório apresenta poucas variações em relação à sua estrutura, visto que se constitui de diversos elementos obrigatórios.

Esses elementos serão apresentados a seguir, não somente quanto à forma com que devem estar presentes no relatório, mas, também, em relação à sua importância para o desenvolvimento geral da pesquisa. Afinal, o relatório é somente a última parte de um processo bem mais longo!

– **INTRODUÇÃO:** é a apresentação sintética da pesquisa a ser elaborada em maior complexidade e aprofundamento ao longo do relatório, destacando-se o tema ou assunto abordado. Recomenda-se a utilização de, no máximo, uma página para a introdução. Ou seja, deixe para se empolgar na escrita quando a parte interessante realmente começar: a introdução é como uma amostra grátis de comida, só serve para deixar você com o gostinho na boca e aquela sensação de “quero mais”.

– **OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA:** podem ser apresentados separados ou em um mesmo tópico. Os objetivos consistem na elucidação do que se espera com a realização de tal pesquisa, enquanto a justificativa apresenta a razão pela qual a pesquisa foi realizada e ela deve ser relevante e importante – seja para todo o desenvolvimento da ciência, uma área bem específica ou um determinado grupo de pessoas. Uma boa justificativa garante que você possa “defender” a realização da sua ideia quando houver alguma contestação de caráter negativo sobre o que está sendo feito.

Além disso, o objetivo é uma das partes mais importantes de uma pesquisa, visto que é a partir dele que as metas, a metodologia e as atividades são desenvolvidas. Por isso, é importante que o objetivo seja claro, bem delimitado e deve realmente possibilitar que haja alguma contribuição para a área em questão. O que queremos dizer é que não faz sentido algum querer desenvolver uma pesquisa se esta não vai contribuir com absolutamente nada – é perda de tempo, de recursos e de muitos neurônios que poderiam estar sendo utilizados para descobrir algo importante, como a cura do câncer, por exemplo.

– **METODOLOGIA:** se refere à forma com que a pesquisa foi realizada, isto é, a metodologia consiste no método utilizado para a coleta ou geração de dados necessários para a realização da pesquisa; além dos materiais utilizados, que podem representar instrumentos ou material bibliográfico, por exemplo. Devido a sua definição, esse elemento do relatório também pode se denominar “Materiais e Métodos”.

COLETA VS. GERAÇÃO DE DADOS

Toda pesquisa científica se baseia em dados, isto é, informações brutas que serão posteriormente analisadas e interpretadas. Para que o pesquisador consiga os dados de que necessita, é preciso que ele defina o método a ser utilizado – podendo ser mediante coleta ou geração de dados. A escolha se dará de acordo com o perfil da pesquisa, a qual poderá ser quantitativa ou qualitativa, sendo que é quase sempre nesse sentido que se apoia a distinção entre coleta e geração de dados.

Afinal, coletar dados sugere que os dados já estejam prontos ou existam mesmo que não haja pesquisa alguma. O papel do pesquisador é, digamos, recolher as informações para que depois possa utilizá-las para os devidos fins. Quando baseada na coleta de dados, a pesquisa é geralmente quantitativa, uma vez que, considerando que nesse caso os dados já existem de qualquer maneira, o pesquisador é neutro em relação a esses e, portanto, não influencia de maneira direta os resultados.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, conforme afirma Mason (1996) – um dos maiores expoentes na questão –, “perspectivas qualitativas rejeitam a ideia de que um pesquisador pode ser completamente neutro” e, assim, não influenciar nos resultados; visto que, sem ele, não haveria dados e, supondo que outro pesquisador estivesse em seu lugar, os resultados obtidos também seriam diferentes. Isto porque, numa pesquisa qualitativa, o pesquisador também é visto como gerador de conhecimento e informações – é ele que dá suporte para que os dados “floresçam”. Por isso, diz-se que, nessas pesquisas, há uma geração de dados.

Definir uma metodologia consistente é fundamental para que o desenvolvimento da pesquisa ocorra de maneira adequada. Afinal, é através do processo metodológico que se obtém os dados que servirão de base e sustentação para toda a pesquisa.

É de extrema importância, portanto, que os métodos utilizados possibilitem o alcance dos objetivos. Não adianta querer clonar um dinossauro usando uma faca de cozinha, entende?

– RESULTADOS: são a apresentação e descrição dos resultados obtidos através da metodologia utilizada. Os resultados nada mais são, na verdade, do que os frutos da análise dos dados obtidos ou gerados na etapa anterior; por isso, é muito importante que você os trate com carinho e os apresente da maneira mais adequada possível.

Em hipótese alguma, altere os resultados – por mais eles possam não ter sido tão bons quanto o esperado! Afinal, as chances de uma pesquisa científica dar errado são geralmente maiores do que aquelas de dar certo; só que, é importante destacar, essa alta probabilidade de “erro” não anula todo o trabalho que foi desenvolvido: de fato, muitas vezes é aquilo que inicialmente não deu certo que dá margem para a realização de grandes descobertas científicas.

A dica é se valer da oratória e vender bem a sua pesquisa, independentemente dos resultados obtidos. Ou você acha que o Bóson de Higgs foi descoberto na primeira tentativa? É claro que não! Somente não desista.

– CONSIDERAÇÕES FINAIS: surgem como uma discussão acerca dos resultados obtidos. A conclusão deve afirmar – e deixar bem claro – se houve, ou não, o alcance dos objetivos propostos, explicando por que isto ocorreu ou quais as aplicações do que foi descoberto.

No caso das coisas não terem saído como o esperado, é bastante importante que você saiba justificar porque isso aconteceu. Por isso, uma dica é: atenção aos detalhes! Cada pequeno detalhe durante toda a pesquisa é determinante! Não interessa se você é organizado ou se trabalha melhor em meio ao caos, a questão é que prestar atenção ao que está sendo feito dá mais suporte para que você compreenda porque isto ou aquilo deu errado – ou certo, afinal, como bons pesquisadores, temos que ser otimistas (não adianta começar o jogo achando que já perdeu, não é mesmo?). O que queremos dizer, no fim das contas, é que a questão da atenção não só lhe garante maior credibilidade na hora de explicar e discutir as suas descobertas, como também demonstra o seu grau de comprometimento com o que está sendo pesquisado.

Muitas vezes, o comprometimento e a paixão do pesquisador são muito mais determinantes para o sucesso de uma pesquisa do que os próprios resultados.

– REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: é a listagem do material bibliográfico citado no decorrer do relatório ou, em determinados casos, do material que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa, ainda que não tenha sido explicitamente citado. As referências geralmente se tratam de livros, entretanto, a referência de *websites* também é possível e válida.

Possuir referências bibliográficas sólidas e consistentes é fundamental para que as outras pessoas leiam o relatório da sua pesquisa. Isto porque muitas costumam verificar o referencial bibliográfico antes mesmo de começar a ler o texto, visto que as referências dão credibilidade (ou não) e demonstram a linha de pesquisa que foi utilizada. Por exemplo, não dá para colocar *Wikipedia* como fundamentação teórica ou utilizar autores com visões completamente diferentes ou contraditórias.

Após a apresentação e a caracterização das seções de um relatório, sempre a partir da leitura paralela de exemplos de seções de diferentes relatórios elaborados, a apropriação das características específicas de cada gênero por parte do aluno fica mais fácil. Além dos elementos obrigatórios, foram tematizados os elementos pré e pós-textuais, como capa, sumário, apêndice e anexo.

Uma crítica bastante comum ao “ensino de gramática” na escola, assim como apresentado anteriormente, é o fato de que a “gramática” ensinada, muitas vezes, não surte efeito nos alunos, uma vez que eles não a reconhecem e nem a utilizam em seus textos. Nesse sentido, o trabalho, a partir de gêneros, pode ser, ainda, uma porta de entrada para a análise linguística. Se o trabalho com texto parte da compreensão de que ele é uma mensagem linguisticamente organizada (o que inclui elementos verbais e não-verbais), faz sentido identificar no gênero abordado esses elementos pertencentes às suas características que estão acionadas e, a partir disso, focalizar tais elementos ao longo do trabalho de produção textual. No caso do relatório, foram selecionados o discurso direto e indireto e as vozes verbais. Essas escolhas se justificam por serem elementos presentes na escrita acadêmica normalmente encontrada em relatórios. Os discursos direto e indireto são fundamentais nas citações feitas no referencial teórico, e as vozes verbais contribuem para o tom mais impessoal de relatórios, o qual é esperado em algumas áreas específicas.

Estabelecer essas relações com os alunos, indicando a pertinência da análise linguística em desenvolvimento, mostrou-se um fator determinante para o engajamento dos participantes em tais tarefas. A seguir, está um trecho do material em que esse tópico é introduzido.

Ao longo do relato da pesquisa, talvez você se interesse em apresentar as ideias de um determinado autor ou texto utilizado para o embasamento teórico. Essa transcrição de ideias pode ocorrer de duas maneiras: sob a forma de citação direta ou indireta.

A citação direta consiste na cópia exata de determinada informação do texto original – e, não, isto não é plágio, desde que tudo esteja referenciado de maneira correta. Essa citação deve vir entre aspas no caso de apresentar até três linhas ou recuada 4 cm à esquerda para citações maiores. Quanto ao nome do autor, ele pode se apresentar de duas formas distintas, conforme os modelos abaixo:

Sobrenome (Ano da obra, página) afirma que “trecho transcrito”.
 “Trecho transcrito” (SOBRENOME, ano da obra, página).
 [...]

Por outro lado, quando um trecho do texto é baseado em uma determinada obra que foi consultada, tem-se uma citação indireta, que nada mais é do que a transcrição de ideias de outra pessoa com a utilização de outras palavras que não as que foram utilizadas originalmente. Isto também se nomeia paráfrase e o nome do autor é apresentado de forma semelhante à citação direta, com a diferença de que a página não precisa, necessariamente, estar presente; já que você pode estar resumido em duas linhas, por exemplo, o que o autor escreveu em quatro páginas.

Neste momento, foi válida uma pausa para exercícios de reflexão sobre a construção do discurso indireto e das formas de redação para que a voz do autor original seja respeitada no texto elaborado pelo aluno. Esse foi, também, um momento para análise do uso de alguns tempos verbais. Dessa maneira, o trabalho integrou leitura, escrita e análise linguística; os pilares das aulas de língua portuguesa.

Outro aspecto de um relatório – considerando que se trata de um gênero do mundo do expor – é a necessidade de um relato preciso dos acontecimentos e atividades que permearam a pesquisa. Assim, por se tratar de um relato, o tipo textual predominante é a descrição. Por isso, foram propostas também tarefas cujo foco foi a descrição. Ao longo dessas tarefas, as diferenças entre descrições objetivas e subjetivas foram tematizadas, bem como foram propostas atividades práticas que motivassem os alunos a escreverem descrições. Uma dessas atividades foi a realização de dois experimentos, para que os alunos pudessem vivenciar uma situação de produção real de um relatório .

O primeiro consistia na receita de um iogurte caseiro, e o segundo na orientação para elaboração de um indicador ácido-base de repolho roxo. Após realizar os experimentos, os alunos tinham que descrever os procedimentos e os resultados encontrados. Além de divertida, essa atividade torna significativa a produção de uma descrição por parte dos alunos. Uma ideia enriquecedora para esse trabalho seria o estabelecimento de parcerias com professores de outras disciplinas. Assim, as experiências de biologia e as aulas de português dialogariam, e os alunos reconheceriam a inexistência de fronteiras bem delimitadas entre as disciplinas.

Ainda no trabalho com o gênero relatório, foram abordadas as contribuições da linguagem não verbal para o texto. Destacou-se que a linguagem se estabelece de diversas maneiras. Ela pode ocorrer através da escrita, da fala, mas também através de instrumentos não verbais, como ima-

gens. Durante o desenvolvimento de um relatório, portanto, determinadas informações podem ficar mais bem apresentadas sob outras formas que não escritas e também podem ser mais bem visualizadas através de gráficos, tabelas, fotos, diagramas ou outros recursos. Isso porque a utilização de tais recursos visuais serve para facilitar a compreensão do que está sendo relatado por parte de quem o lê, além de torná-lo mais atrativo.

Cientes da contribuição de elementos não-verbais do gênero estudado, foram propostas tarefas sobre leitura de gráficos e diagramas. Análises da apresentação de resultados em relatórios sem e com gráficos foram estratégias positivas para a compreensão do quanto os elementos não-visuais podem contribuir para os sentidos de um relatório.

Após os diferentes módulos dentro das oficinas cujo gênero foco era o relatório (com tarefas de leitura, escrita e análise linguística), os alunos foram, então, convidados a escrever um relatório sobre alguma das atividades realizadas em suas aulas regulares. É importante destacar que, no contexto no qual essas oficinas foram desenvolvidas, a prática de escrever relatórios para as diferentes disciplinas é recorrente. Diante disso, o trabalho com o texto proposto estava próximo da realidade dos alunos, assim como o gênero pode ser tratado – em consonância com a perspectiva teórica adotada – como um instrumento semiótico que torna possível a comunicação e a aprendizagem, a partir do momento em que ele é utilizado pelo aluno para “agir linguisticamente”.

Palavras “dominadas”?

É difícil afirmar o quanto as oficinas propostas atingiram, isoladamente, a seus objetivos iniciais, uma vez que se sabe que diferentes fatores influenciam diariamente a formação dos alunos. O que se pode relatar é que o envolvimento deles ao longo dos encontros, assim como a sofisticação das produções desenvolvidas em relação às produções iniciais são indícios de que o trabalho proposto com o texto teve êxito. É possível concluir, portanto, que as oficinas deram uma contribuição importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos alunos participantes.

Os objetivos propostos foram cumpridos, mesmo que parcialmente. Alguns objetivos, a exemplo de “motivar a percepção da leitura” e “oferecer atividades de leitura que permitam desenvolver a compreensão e a reflexão” foram desenvolvidos continuamente, ao longo de todas as oficinas.

Dos sete objetivos apresentados para as oficinas como um todo, aqueles que mais estão relacionado ao recorte apresentado neste artigo são os de número (ii), (vi) e (vii), que propunham oportunizar, aos alunos, o entendimento da produção textual escolar como um processo de interação social; desenvolver a habilidade de produção escrita de gêneros acadêmicos; e oferecer aos participantes tarefas de conhecimento e uso das principais estruturas da língua, respectivamente.

Entende-se que o objetivo (ii) foi alcançado a partir da discussão sobre a função comunicativa dos relatórios e da caracterização de suas partes, em que os alunos puderam compreender a contribuição da construção de relatos para a sua aprendizagem em diferentes áreas. Além disso, foi tematizado o conhecimento gerado a partir de pesquisas, e o papel central do relatório nesse processo.

O objetivo (vi), por sua vez, foi atingido no conjunto das oficinas que trataram sobre o gênero relatório, visto que esse é um dos gêneros acadêmicos mais utilizados pelos alunos participantes das oficinas. Como já foi mencionado anteriormente, a produção de relatórios é uma prática recorrente no contexto em que as oficinas foram realizadas, a qual representava uma dificuldade

para os alunos. Portanto, a concretização desse objetivo foi importante para a vida acadêmica dos participantes.

Por fim, o objetivo (vii) foi atingido nos módulos em que se deu o trabalho com discurso direto e indireto, assim como com as vozes verbais. Esse objetivo é, por vezes, esquecido em propostas de trabalho a partir de gêneros textuais, por isso destacamos a sua importância na abordagem dada a todos os gêneros constituintes dessas oficinas.

A avaliação do trabalho proposto com o texto apresentado neste artigo é, portanto, positiva. Se “dominar” todas as palavras é uma tarefa improvável, consideramos um passo importante a percepção de que, ao menos, algumas palavras foram “dominadas” pelos participantes ao longo das oficinas realizadas.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 275-326.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p.115-126.

BRONCKART, J.P. *Le langage au cœur du fonctionnement humain: un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure*. Genève: 2008a. Texto cedido pelo autor (mimeo).

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: EDUC, 2003.

DREY, R.F. “*Eu nunca me vi, assim, de fora*”: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

_____. *O trabalho com gênero de texto no Ensino Médio: sequência didática ou livro didático? Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês)*. UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p. 59-79.

MACHADO, A. R. et al. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum*, 8 (1); 89-101, 2005.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MOURA NEVES, M. H. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. vol.1, p.75-97.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.