

A DIVERSIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS COMO POSSIBILIDADE DE INCENTIVO À (RE)ESCRITURA E (RE)LEITURA NA PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO

Geaneliza de Fátima Rodrigues Rangel PIMENTEL (CAC/ UFG)¹
Lívia Abrahão do NASCIMENTO (CAC/ UFG)²

RESUMO: Esta pesquisa surgiu com o objetivo de investigar a falta de interesse observada nos alunos em fase escolar quando o assunto é leitura, escrita e (re)escritura em atividades que envolvam produção de textos. Inicialmente pretendemos verificar a existência e utilização da prática de (re)escritura no ensino de diferentes Gêneros Textuais a partir de Livro Didático bem como a importância da leitura, escrita como forma de aprimorar o texto. Foram analisados livros didáticos adotados no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino de Catalão-GO. A análise aponta a existência tanto dos diversos Gêneros Textuais, quanto de atividades que favorecem o processo de (re)escritura.

ABSTRACT: This research has appeared due to the great discouragement in the school phase when the subject is reading, writing and re-writing in activities that involve production of texts. Our initial objective is to investigate the existence and utilization of the practice of the re-writing in the teaching of different kind of texts and show to the teachers and students the importance of the reading, writing as a way of improving the text. Some books adopted in the secondary and high school of public schools in the city of Catalão/ Goiás have been analysed. The analysis points to the existence of such diverse kinds of the texts as of activities that are for the process of re-writing.

1. Introdução

Este trabalho se realiza com o objetivo de investigar a falta de interesse observada nos alunos em fase escolar quando o assunto é leitura, escrita e principalmente (re)escritura em atividades que envolvem produção de textos. Pretendemos com essa pesquisa verificar a existência e utilização da prática de (re)escritura no ensino de diferentes Gêneros Textuais a partir do Livro Didático, bem como a importância da leitura e (re)escritura como forma de aprimorar o texto.

Não é nossa intenção aqui fabricar normas ou cartilhas apontando o que é certo ou errado, mas acima de tudo embasados em alguns teóricos, sugerir atividades que envolvam Tipos Textuais e a diversidade dos Gêneros Textuais à nossa volta, a fim de contribuir de alguma forma com professores e alunos no processo de escrita e (re)escritura. Mostraremos, no decorrer da pesquisa, a importância de se desescolarizar a leitura, permitindo que essa ultrapasse os muros da escola, e se propague em práticas sociais que promovam a emancipação do indivíduo como cidadão. Para que isso ocorra, é necessário que o professor esteja em constante busca por conhecimentos que o auxiliem no processo ensino-aprendizagem para dar maior significação à escrita e reescrita quando se trabalha com os inúmeros gêneros textuais com os quais o jovem lida fora da escola.

2. Escrever para ler ou ler para escrever?

Adentrar no mundo da leitura é uma prática que à priori, deveria ser iniciada na infância, e continuada e aprimorada na escola pelo professor, e esse se não gostar de ler, não tiver claro para si o que busca em seus alunos, dificilmente conseguirá que eles o façam. Essencial que professor e aluno tenham em mente que a leitura e a produção textual é um processo contínuo, portanto requer uma vasta quantidade de leitura e escrita. O escritor por sua vez, deve perceber seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisado, refeito, até o momento que o dá a seu destinatário, já que permanece provisório enquanto estiver sujeito ao processo de (re)escritura. Processo esse que deve ser encarado pelo professor e aluno com naturalidade, tal importância dessa prática, já que é através dela que o autor irá aperfeiçoar sua produção sendo assim,

¹ Aluna de Especialização do Curso de Letras: Leitura e Ensino (CAC/ UFG).

² Professora Orientadora da monografia apresentada para o Curso de Especialização em Letras: Leitura e Ensino, bem como deste trabalho.

podemos dizer que a (re)escritura deve ser vista como parte indissociável do processo de escrita, tornando-se uma prática essencial para o ensino de produção textual. Para isso, a escola, o professor podem e devem oportunizar situações onde os textos serão lidos por outras pessoas que não o professor para apontar “erros” e aferir uma nota. O trabalho realizado por meio da leitura e da escrita vai muito além da simples decodificação de signos lingüísticos. Trata-se de um processo de construção de significados e atribuição de sentidos. Leitura e escrita são, portanto, atividades dialógicas que ocorrem no meio social do indivíduo. Na tentativa de entendermos um pouco mais o processo de leitura e escrita ou vice-versa, vejamos o que teorizam alguns autores.

Cagliari (1999) afirma que além da gravidade da leitura artificial, existe outra situação que considera agravante, a que se trata da interpretação de textos sugerida pelo professor que é o texto usado como (pre)texto. Segundo o autor, a atividade fundamental, desenvolvida pelas escolas para a formação dos alunos, deveria ser a leitura, pois para ele, o ato de saber ler é tão imprescindível quanto o de saber escrever.

Na perspectiva de Morais (1996, p.12), “A leitura é uma questão pública, um meio de aquisição de informação, e a escrita um meio de transformação dessa informação, um componente de um ato social, além de um deleite individual”. Para esse autor, os prazeres da leitura devem ser múltiplos, pois lemos para saber, para compreender e se fazer compreendido, para refletir, lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, lemos para sonhar, pois a melhor maneira de começar um sonho é através do livro, isto é, através da leitura. Numa atividade de leitura em que o professor utiliza única e exclusivamente os textos propostos pela escola, a grande maioria dos alunos, ao ser solicitada de surpresa para ler um deles, o faz com receio e insegurança. Dessas acepções, podemos ressaltar que tais práticas de leitura acabam por ensinar a fixar a pronúncia da norma padrão, exigindo dos alunos uma leitura “vazia” e uma pronúncia artificial. De acordo com o autor em questão, não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que há vários tipos de leituras, as respeitosas, as analíticas, as leituras para ouvir as palavras e as frases, as leituras narcisistas em que se procura apenas a si mesmo, e as leituras mágicas nas quais seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados.

Os estudos de Morais (1996) apontam para o fato de a leitura, na contemporaneidade, ter se tornado uma prática indispensável na vida cotidiana, mesmo fora da esfera profissional. Os textos escritos substituem a informação falada, a individual, nos aeroportos e estações, lojas, bancos etc. Já não se trata de ser capaz de ler apenas o nome da estação de metrô, os anúncios ou o número do telefone de alguém na lista como se pensava antigamente, mas de saber ler a informação por computador, os boletins de previsão meteorológica, os catálogos turísticos, as bulas de remédios, as instruções para a utilização de equipamentos eletrodomésticos, enfim, há uma infinidade de textos à nossa volta, que exigem nossa leitura. Nesse sentido, devemos reconhecer que a importância da leitura e da escrita foi também reforçada pela revolução informática, uma vez que o consumo de imagens, sobretudo pela televisão, certamente fez diminuir, proporcionalmente, certo tipo de leitura, como a literatura e os jornais. Em contrapartida, a participação da leitura e da escrita na vida profissional aumentou com sua banalização em toda uma série de profissões que utilizam a informática. A mudança de suporte, como a tela e o teclado substituindo o papel e o lápis, só aumentaram a eficácia de armazenagem de arquivo, de manuseio e de comunicação da informação. Com isso, o trabalho em computador reforçou a dinâmica interativa da leitura e da escrita, já que na tela lemos o que escrevemos e escrevemos lendo.

Sob essa visão, Soares (2005), em *Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura?*, Avalia que o processo de leitura e escrita deveria ultrapassar as barreiras da sala de aula, da escola, ser encarado como algo de uso social em que os alunos obtivessem o gosto pelo convívio com tais práticas, ou seja, com o material lido e escrito que circula na sociedade em diferentes gêneros e contextos. É necessário desescolarizar a leitura para que esta ultrapasse os muros da escola e se propague em práticas sociais que promovam a emancipação do indivíduo, uma vez que não se pode esperar a busca de sentido através do lido e do escrito num meio escolar que não leva o aluno a associar o que aprende na escola com esse “todo” em que está inserido. Caso contrário, teremos cada vez mais pessoas alienadas, sem consciência crítica, indivíduos que não conseguem se constituir enquanto leitores críticos, que não sabem ler um texto em suas entrelinhas, nem mesmo retirar dele significado e fazer uso da leitura para ampliar seus conhecimentos. Convivemos constantemente com situações nas quais temos alunos que mesmo após vários anos de estudos, ou até cursando uma pós-graduação, apresentam problemas de leitura, adquiridos na fase inicial de sua vida escolar. Temos na leitura um momento importante na educação, que começa na alfabetização e se estende por toda educação básica, por isso, necessário se faz que a mesma seja vista como uma questão pública, um meio de aquisição de informação.

O leitor pode ter várias atitudes perante a leitura, pois esta é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, mesmo científico. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. (CAGLIARI, 1999, p. 150)

Podemos assim dizer que as escolas, na sua maioria, e em especial as públicas, não proporcionam aos alunos, condições que favoreçam o progresso e o interesse dos mesmos pela leitura. Tal situação acaba por levá-los a não verem nenhuma função da mesma em sua vida, a não ser em condições especiais como forma de punição por mau comportamento, ou pior ainda, para “preencher” o tempo até a hora do intervalo etc. Nessa situação, o ato de ler acaba sendo concebido apenas como uma obrigação no cumprimento das atividades escolares. O professor muitas vezes participa dessa abnegação, quando, por falta de iniciativa, ousadia, versatilidade, indisposição para trabalhar “diferente”, cede às “ataduras” oferecidas pela instituição. Tais comportamentos trazem comodidade tanto para a escola quanto para o professor, pois assim, não teremos escolas problemáticas, professores questionadores, inquietos e nem alunos ou cidadãos “inconvenientes”.

Dessa forma, parece mais agradável aos ouvidos dos dirigentes, expressões do tipo: “ele é um professor dócil, ingênuo, simpático, cordial, não dá trabalho.” Acreditamos que o indivíduo pode ter essas características e muitas outras, sem perder no entanto, de vista, o seu papel de transformador na sociedade. Quando o professor sugere a seus alunos uma atividade de leitura seguida de produção de texto, estas normalmente ocorrem de forma descontextualizada do convívio social dos mesmos. A atividade de produção escrita privilegiada em quase nada propicia ao aluno a expressão de suas verdadeiras intenções comunicativas ou de manifestação de seus conhecimentos de mundo ou mesmo escolar, no processo de construção ou ampliação do saber científico. Talvez isso venha a justificar a apatia do aluno tanto na prática da leitura bem como na escrita, impedindo assim que ocorra um nível de letramento³ que de fato favoreça seu desempenho na sociedade de forma participativa.

3. Gêneros Textuais e Reescritura como aprimoramento do texto

Com a intenção de direcionar o trabalho de (re)escritura de textos, ou “Textos Provisórios”, como são tratados pelos PCN’s, constata-se que a maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto, e muitas vezes, a própria escola, na pessoa do professor, sugere esse procedimento. Para justificar a (re)escritura, o professor não deve ser o único leitor do texto do aluno, pois como bem lembra Geraldini (2000, p. 65), “qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa, no caso o professor (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” Temos que o trabalho com (re)escritura é imprescindível, uma excelente estratégia para que o aluno perceba a provisoriabilidade dos textos e analise seu próprio processo. Nessa concepção, a revisão ou (re)escritura de texto assume um papel fundamental na prática de produção. A importância do ato de (re)escritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o produto criado, de forma a possibilitar um relacionamento mais interativo com seu próprio texto. Com essa prática, o aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional ou inspirativo que normalmente gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado. E é nesse encontro de um “eu-escriptor” com um “tu-reescritor”, que só pode acontecer no que Bakhtin (1997, p. 289-90) chama de “cadeia da comunicação verbal”, o aluno não é um mero receptor, pois ao receber seu texto com observações do professor, tende a compreendê-las, principalmente se o texto não for destinado somente como pretexto.

Assim sendo, o processo de (re)escritura possibilita que o aluno veja o que antes não via em seu texto. Para o autor em questão, “não há textos puros, nem poderia haver”. Nisso reside o que ele aponta ser a reprodução ou refação do texto pelo sujeito (processo esse que se dá no retorno ao texto, releitura e sua nova redação) trata-se de um novo acontecimento, irreproduzível na vida do texto, um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal. Dessa forma, quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor será capaz de perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não é apenas um produto de dimensões significativas acabadas. Um dos principais motivos para que aconteça o processo de (re)escritura de textos é o fato de que só aprendemos a escrever quando escrevemos, assim como só aprendemos a ler quando lemos.

³Segundo Magda Soares (2000, p. 16), o termo traduzido ao “pé da letra” vem do inglês literacy: letra: do latim Littera, e o sufixo – mento, que denota o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Deveríamos saber que não há teorias que ensinem a redigir, assim como não existem livros, teorias ou métodos que ensinem a interpretar textos. Podemos dizer que se aprende a redigir, redigindo, sem se esquecer, no entanto, da importância da motivação pessoal e da orientação do professor. (ROCHA, 2002, p. 144 -145).

O professor, ao propor atividade de (re)escritura de texto, deve ter em mente que o aluno ao reescrever, tem todo um complexo trabalho com a linguagem, para construir-se enquanto sujeito-autor. Não será de uma hora para outra que ele se desconstruía (enquanto autor) e se reconstruía como sujeito-avaliador, porque de certa forma, ele espera sempre que seu texto seja “corrigido” pelo professor, que é o seu único interlocutor. Menegolo e Menegolo (2005) referem-se à expectativa do aluno ao escrever, citando Leal apud Rocha e Val (2003).

O aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, e a lógica escolar elimina, desse modo, a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz. (LEAL apud ROCHA e VAL, 2003, p.55)

O contato do aluno com seu próprio texto no momento da refação pode estabelecer uma relação de maior confiabilidade em relação à sua produção, gerando assim a condição de olhar para seu texto com uma visão mais crítica e mais apta às mudanças, porque ele, enquanto sujeito-produtor, passa a ganhar condição de sujeito-avaliador. O aluno, no momento que recebe seu texto para refazer, antes de exercer a posição de (re)escritor, ele assume a de sujeito-leitor de sua própria produção, configurando assim vários papéis e posições que ele vai adquirindo diante de seu próprio texto. Nessa busca de entendimento, o aluno irá perceber a necessidade de se fazer entender, de dar sentido aos seus escritos e dizeres e que eles sejam compreendidos pelos outros sujeitos que possivelmente terão contato com seu texto. Temos que o processo de (re)escritura deve se constituir de um momento de produção de texto em que, paralelamente, também se produz leitura, e assim novos sujeitos se constituem. Para que isso ocorra, as instituições educacionais precisam passar a conviver com produções textuais mais ligadas ao cotidiano de seus alunos e inserir, gradualmente, novos gêneros textuais, com situações de comunicação em que o discurso do aluno contribua para o processo de ensino-aprendizagem. Por esse ponto de vista, os PCN's caracterizam o professor como mediador desse processo, alguém que transmite o valor que a língua tem para si, o valor que poderá ter para o outro. Para que isso ocorra, é preciso que o professor tenha uma relação de prazer com a escrita bem como a leitura. Afinal, cabe a ele a responsabilidade de conduzir o aluno às descobertas e ao prazer de ler e escrever.

Britto (2003) ressalta que o professor, muitas vezes, nesse processo de leitura e escrita, simplesmente decodifica e repete a aula desenhada pelos autores de forma a desconsiderar o contexto social e cultural de seus alunos, assim como o tipo de leitura que eles possuem. Diante de tal procedimento, temos um professor cuja característica é de “interditado” pelo próprio sistema educacional proposto pela instituição, conseqüentemente o aluno também o será. A (re)escritura deve ser vista como um estatuto de vital relevância, já que é através dela que o autor aperfeiçoa sua produção textual, que muitas vezes é confundida com revisão. Vale salientar que são situações bem distintas. Enquanto a primeira acontece depois do texto já estar concluído, a segunda ocorre durante a escritura do texto. É um processo que consiste na troca de programa de partida e se traduz por modificações qualitativas ou quantitativas. Sendo assim, a (re) escritura diz respeito a toda elaboração do texto, isso quer dizer que o melhoramento do texto pode levar a várias (re)escrituras, podendo inclusive chegar sem receio até uma quarta versão. Desse modo, a (re)escritura deve ser vista como parte indissociável do processo de escrita, tornando-se uma prática essencial para o ensino de produção textual.

Guedes (2002) afirma que:

Produção de texto expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros trabalhos: cultivar a terra, pastorear cabras, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos numa linha de montagem ou desapertá-los num ferro velho, engessar pernas quebradas. Não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, organizar, mas de produzir, isto é, transformar, mudar, mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano (GUEDES, 2002, p. 87).

Por esse prisma, a linguagem deixa de ser vista apenas como um instrumento para organizar o pensamento e como meio de comunicação. Passa a ser reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores. O autor em questão afirma que “... reescrever o texto, exercer a segunda, a terceira e a quarta chance é um direito do escritor; direito do leitor é o de receber uma explicação mais clara a respeito daquilo que fez honesto esforço para entender” (GUEDES, 2002, p.80). Isso reforça a idéia de que cada retomada que o autor faz ao texto são percebidas com mais clareza as operações lingüísticas realizadas, e há um aprimoramento do trabalho, dissipando as eventuais dúvidas e clarificando as intenções. Por isso, a (re)escritura exige a leitura, a análise a reflexão e a recriação.

4. Seqüência Didática: Uma prática facilitadora do processo de (re)escritura de texto

De acordo com Dolz (2004, p. 97), seqüência didática é um conjunto de atividades ligadas ente si, planejadas para trabalhar um determinado conteúdo, etapa por etapa. Devem ser planejadas e organizadas com os objetivos que o professor quer alcançar de seus alunos, de modo a envolver atividades de aprendizagem e de avaliação. Importante que nesse processo o professor tenha a perspicácia em organizar a seqüência didática de maneira tal que a atividade não se torne nem muito fácil, o que desestimulará os alunos já que não encontrarão desafios, nem muito difícil o que poderá desestimulá-los a iniciar o trabalho e envolver-se com as atividades propostas. Inicialmente, é bom que o trabalho seja realizado em duplas ou grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos e auxiliar uns aos outros. Nessa prática entre os passos previsto está o ensino da escrita através do processo de (re)escritura. Para o autor, as atividades realizadas através da seqüência didática, proporcionam aos alunos um domínio maior em relação ao gênero proposto, uma vez que a mesma se dá de forma gradual no passo a passo. Ao propor uma prática que envolva seqüência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplos do gênero relacionado para tal atividade, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final. É o ler, escrever e reescrever quantas vezes necessário for. Ressalta que o trabalho com seqüência didática deve envolver um conjunto de atividades como a leitura, a escrita, a oralidade e aspectos gramaticais sem dissociá-los, o que fará mais sentido para quem aprende..

A necessidade em se ensinar gêneros textuais consiste em fazer com que a aprendizagem desses que circulam fora da escola, seja significativa para o aluno e contribua para um domínio efetivo da língua, possibilitando seu uso adequado fora do contexto escolar. Os textos dos alunos deixam de ser uma escrita tipicamente de caráter escolar e passam a ser uma escrita produzida na escola, mas com significado tanto para quem escreve como para quem lê. Os diferentes gêneros textuais são mobilizados pelas pessoas de acordo com a condição específica da situação de comunicação nas quais se encontram, seja ela oral ou escrita, que vão desde um simples cumprimento matinal à elaboração de um artigo científico, e devem ser selecionados conforme o contexto para serem bem compreendidos. Assim, a diversidade de gêneros textuais sugeridas como alternativa de trabalho tem várias finalidades que devem ser destacadas, como, por exemplo, colocar os alunos em contato com gêneros produzidos externos ao contexto escolar, em diferentes áreas do conhecimento, para que eles sejam capazes de reconhecê-los e possam preparar-se para usá-los de modo “competente” em ambientes não-escolares. As situações originais de produção de textos externos à escola, que com certeza irão proporcionar maior compreensão em relação aos diferentes gêneros textuais, suas particularidades, é que irá proporcionar a integração das atividades nas aulas de Língua Portuguesa, sem a rotineira divisão artificial em atividade de leitura, separada de escrita e gramática.

Outra vantagem em se trabalhar com gêneros textuais é o resgate de atividades com a oralidade, quase sempre esquecida na prática escolar. Nada poderia ter uma importância maior que as falas sobre o mundo próximo do aluno, no qual sua identidade está sendo construída. Nesse processo, os alunos devem, não somente ser estimulados a ser mais atentos ao que escrevem, e o professor deve auxiliá-los, respeitando suas estratégias individuais de (re)escritura. Quanto à correção, essa não deve servir apenas para apontar erros, mas também para elogiar o que está bem feito, estimulando os alunos a fazerem textos cada vez melhores. Seguindo esse raciocínio, o professor deve repensar suas práticas com a leitura e a produção de textos desenvolvendo-as de maneira integrada e estimulando os alunos a serem efetivamente co-participantes nesse processo, lendo também o que seja de seu agrado e proveito, não somente para o mestre, mas para estarem realmente preparados para produzir com adequação qualquer tipo de texto em qualquer situação com a qual se depararem em suas vidas. Por meio dessas práticas, podemos afirmar que a relação leitura, escritura e (re)escritura passam a possuir um caráter eminentemente interativo. A isso se acrescentam fatores de contextualização que são fundamentais para estabelecermos coerência, e o professor, nesse caso, deve colocar à disposição de seus alunos o máximo de informações possíveis acerca do assunto a ser trabalhado,

não apenas citar o nome do autor, como normalmente acontece. Necessário para isso fornecer-lhes modelos para leitura, já que para aprendermos escrever textos de determinada tipologia, devemos ler textos dessa mesma tipologia, reforçando assim a idéia de que só aprendemos a escrever a partir do que lemos. Podemos assim dizer que os Gêneros Textuais sejam eles orais ou escritos, são textos da vida diária, concebidos como um instrumento de comunicação que se realiza empiricamente em textos. Diante de tais esclarecimentos do que seriam Gêneros Textuais, nos perguntamos: Sendo eles textos da vida diária, que circulam socialmente, então porque é tão difícil utilizá-los como incentivo à prática de produção de textos em sala de aula?

É sabido que produzir textos é um processo complexo, e que a aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa. Por que exigir de nossos alunos um resultado rápido e eficiente? O professor se esquece deste fator e acha que seu aluno tem por obrigação escrever “bem” aquilo que muitas vezes nem ele próprio é capaz de escrever. Importante que o professor tenha consciência dos limites do aluno no momento da escrita, e entenda que o seu texto deve ser olhado não como o de um “adulto-autor”, mas de um “aluno-autor”. Seria esperar muito daquilo que os alunos estão apenas aprendendo a fazer, que é escrever. Em se tratando do processo de produção de texto, mais especificamente (re)escritura, vejamos o que sugerem alguns autores em relação a Gêneros Textuais e Tipos Textuais. Segundo Marcuschi (2002):

São textos materializados em situações comunicativas recorrentes, são os textos concretizados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam “padrões sócio-comunicativos característicos” definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2002, p. 05)

Percebemos que o trabalho do professor nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente de leitura e produção de textos, mostra-se fragmentado, sem uma visão mais ampla dos verdadeiros objetivos que deveriam nortear as atividades relacionadas ao processo de (re)escritura. Nota-se uma certa resistência do Professor em ousar, ser “diferente”, participativo, o que supostamente faz com que ele continue a aceitar as coisas como estão, isto é, o aluno escreve, ele “corrige”, devolve para o aluno e pronto. Na sua concepção não há mais nada o que fazer. Podemos assim dizer que os Gêneros Textuais, sejam eles orais ou escritos, são textos da vida diária, concebidos como um instrumento de comunicação que se realiza empiricamente em textos. Diante de tais esclarecimentos do que seriam Gêneros Textuais, nos perguntamos: Se são eles textos da vida diária, que circulam socialmente, então porque é tão difícil utilizá-los como incentivo à prática de produção de textos em sala de aula? As atividades de produção de texto na escola têm se transformado cada vez mais num martírio, na maioria das vezes um processo doloroso tanto pára o aluno que irá escrever, quanto para o professor que irá “corrigir”. Para o último, que em muitos casos propõe a atividade de produção de texto como (pre)texto para ensinar gramática, ou punição por mau comportamento, ou até mesmo como “passa tempo” até a hora do intervalo ou de ir embora, fica difícil despertar em seus alunos o interesse pela escrita e pela leitura. Para o aluno, a situação parece um pouco mais complicada, senão penosa, pois terá de escrever e seu texto será submetido à correção e até exposto ao ridículo diante dos demais colegas.

Situação muito comum é quando o próprio professor não sabe o que propor nem como propor o que seus alunos deverão escrever. Pensando em facilitar o processo, sugere que escreva textos como “Minhas férias”, se estiverem no início do ano letivo, “O dia das mães” se for mês de maio, “Minha Pátria”, para a semana da pátria em setembro e assim sucessivamente. De tanto repetir o tema, os alunos demonstram total falta de interesse em desenvolver a atividade. Existem aqueles que às vezes arriscam fugir à proposta e escrevem sobre algo que tenham achado mais interessante. O professor lê o texto, “corrige” e devolve-o ao aluno que por sua vez, nem se dá ao trabalho de relê-lo, muito menos reescrevê-lo, já que a última alternativa nem lhe é sugerida. De ímpeto amassa-o e lança ao cesto de lixo, sentindo-se frustrado e provocando a mesma sensação no professor. Por isso, é necessário que o professor, antes de iniciar uma atividade de produção de texto, tenha bem definido o que irá propor, bem como afinidade e um vasto conhecimento do que pretende trabalhar com seus alunos. Afinal, será ele, o professor, quem deverá direcionar a discussão em torno das produções dos alunos, de forma compartilhada, uma vez que o ato de escrever por si só já é uma tarefa árdua, não menos laboriosa. Segundo Gil Neto (1996),

O que sustenta um trabalho de ler e escrever é o valor da palavra como mediadora da interação entre o leitor e o autor, texto e contexto, o que é por esse ponto de vista a comunicação. Abrir as portas da sala de aula para atuação da linguagem entre as pessoas é

um recurso didático efficientíssimo. É o vento da palavra na sala de aula”. (GIL NETO, 1996, p. 22).

Sob essa perspectiva, temos ser o ato de escrever o resultado de exercício e de concentração, sendo assim, não podemos resumir a produção de texto apenas em algumas datas comemorativas especiais como as supracitadas. Este autor acrescenta que a escola recebe a palavra do aluno da forma como ela se organiza e deve investir no trabalho de aprimoramento, através da atuação pedagógica. De dono do saber, teremos o saber do professor participando da construção do saber do aluno, e de recebedor do “saber” do professor, teremos alguém no caso o aluno, que dele usufrui para a construção do seu próprio saber. Na maioria das vezes o professor, vestido de poder e portando as “tábuas da lei”, sempre dita as normas: “seu texto está uma porcaria,” “todo errado, não tem concordância, coerência, coesão” etc. e ainda se pergunta: como é possível um aluno, cursando o Ensino Médio, ainda escrever mal desse jeito? Nem sempre tais defeitos são apontados há sugestão de reescrita para sanar os problemas de texto. Em vez de o professor tirar proveito do saber “mínimo” do seu aluno, do convívio social externo à escola, para então iniciar o processo da escrita, pratica o inverso, se esquece que,

É com espaço para depoimentos, comentários e justificativas do aluno que inserimos a semente do posicionamento, da argumentação, após o após o sentir, a escolha. No texto o aluno vê sua identidade ir emergindo. Seu estilo vai se aprimorando. A sua particularidade acaba atingindo e atingindo o outro. E ele passa a existir na comunidade das palavras. (GIL NETO, 1996, p. 105).

O professor introduz logo uma produção de texto muitas vezes descontextualizada onde imprime a forma padrão da escrita. O aluno, em muitos casos, se mostra intimidado e até bloqueado quando o assunto é ler e escrever. A falta de interesse e conhecimento por parte do professor em relação ao aluno à sua frente confere a esse, a “incapacidade” de iniciar o processo de escrita. Necessário termos em mente que, para ser professor, precisamos nos fazer *Seres* capazes de conhecer nossos alunos, e seus anseios, e sermos conhecidos por eles, dando crédito às palavras de cada um, pois é nessa troca e contexto que muitas leituras de mundo acontecem e geram textos procedentes do diálogo. “... impor situações de escrita desassociadas de um contexto de grupo pode engendrar esterilidades, automatismos ou artificialismos”, que terá como consequência a falta de posicionamento e postura crítica do aluno-autor, aluno-pessoa. Pertinente recordarmos que o aluno seja ele do Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou até da Graduação não importa, normalmente escreve na escola, da sua realidade, fantasia, tudo de acordo com sua visão de mundo. Cabe, portanto ao professor, sugerir e propor alternativas a partir de contato com os textos, de acordo com a necessidade dos alunos. O professor, talvez por insegurança ou temor, por ousar em ser “diferente”, continua na mesmice, insiste em exigir que seus alunos produzam textos com a intenção única de aprender gramática, o que, de certo modo, acaba por influenciar negativamente no interesse de seu aluno em relação à leitura bem como à escrita. O escrever por escrever pode acarretar desestímulo, mas a partir do momento que escrevemos para alguém, apesar de ser mais difícil e exigir uma atenção redobrada pode tornar o ato da escrita mais interessante. Gil Neto (1996) confirma que

Não tem sentido escrever para nós mesmos, senão para o outro, para o mundo e para a vida. Escrever é pensamento é uma parte do ser humano e apodrece se for mantido permanentemente preso e isolado. Escrever não é dominar totalmente a língua escrita, nem tampouco não apresentar “erros”. Não são simplesmente palavras bonitas, mas emoções, sentimentos e posicionamentos constantemente renovados e mutáveis. (GIL NETO, 1996, p. 75)

A diversidade de gêneros textuais à disposição do leitor deve ser tida como estratégia incentivadora do processo leitura-escrita e reescrita. O aluno por sua vez, ao final de uma atividade de leitura, é impulsionado naturalmente a escrever sua impressão pessoal do texto. Quanto ao professor, esse deve saber ouvir, ser sensível às narrativas da realidade vivenciada por seus alunos, cauteloso no “corrigir”, pois com tais práticas o processo de produção da escrita e possivelmente da reescrita irá emergir naturalmente, isso porque é da realidade, da sua maneira de sentir e refletir o mundo que ele (aluno) irá preencher o conteúdo do seu texto. Enfim, tanto o aluno quanto o professor irá perceber que o processo de leitura como da escrita-reescrita não se dá por meio das normas tradicionais e mecanizadas, mas pelo convívio do leitor com o material escrito à sua disposição que circula na sociedade, em diferentes gêneros e suportes. Essa prática irá banir o ato de leitura somente do que está disponível na escola ou sala de aula.

Se o escritor existisse sozinho, poderia escrever quanto quisesse, e a obra enquanto *objeto* jamais viria à luz: só lhe restaria abandonar a pena ou cair no desespero. Mas a operação de escrever implica a de ler, como seu correlativo dialético e esses dois atos conexos necessitam de dois agentes distintos. É o esforço conjugado do autor com o leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Só existe arte por e para outrem (SARTRE, 2004, p. 37).

O processo de leitura está intrinsecamente ligado ao da escrita, bem como da (re)escritura, ou reconstrução do texto, tão importante na produção de texto quanto a leitura e a escrita. A atividade de (re)escritura de textos deve permitir que o aluno veja o que antes não via em seu texto, pois na perspectiva de Bakhtin “A produção e refação do texto pelo sujeito (que se dá num processo de retorno ao texto, releitura, nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 332). Assim sendo, quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo o seu texto poderá ser modificado, que não se trata de um produto de dimensões significativas acabadas. Com tal prática, ao aluno-autor é dado o domínio da modalidade escrita, a partir do momento que este internaliza regras de composição de gêneros textuais, e como consequência, irá melhorar significativamente seu desempenho redacional e compreender aos poucos o mundo dos textos escritos.

Atualmente, as posições mais avançadas sobre ensino de língua de qualidade consideram que ensinar por meio de Gêneros Textuais possibilita uma aprendizagem integrada de leitura, oralidade e gramática, além de favorecer o interesse dos alunos pela língua, uma vez que, nessa perspectiva, ela é abordada como língua viva, que existe porque há situações de comunicação efetivas entre as pessoas. Como as comunicações ocorrem em áreas específicas de relacionamento humano, os Gêneros Textuais também ocorrem nessas áreas. Sendo assim, quanto mais Gêneros Textuais ensinarmos aos nossos alunos, mais oportunidades teremos de fazê-los praticar, na escola, situações de comunicação nas quais estão ou estarão envolvidos. Ao ampliarmos o domínio de Gêneros Textuais dos alunos, estaremos favorecendo sua participação como cidadãos em sua comunidade e, porque não dizer, no mundo todo. Para que esse ensino abranja o maior número possível de Gêneros Textuais, porém, é preciso pensar em organizar uma progressão curricular, isto é, uma organização do currículo de ensino de língua que nos permita pensar com quantos e quais Gêneros Textuais desejamos trabalhar durante o ano e durante o ciclo em que nosso aluno está, de forma a não repetir desnecessariamente o ensino de alguns gêneros e deixar de trabalhar outros.

Além da possibilidade em se trabalhar Gêneros Textuais e (re)escritura, supra-citada, destacamos o processo que envolve atividades com Seqüência Didática por tratar-se de um processo que proporciona ao professor e aluno um domínio maior em relação ao gênero proposto, uma vez que a mesma acontece gradualmente, no “passo a passo”, o que exige uma carga maior de leitura e escrita do aluno inclusive do professor. Cientes que nosso trabalho necessita de maiores aprofundamentos, que foram impedidos ora pela resistência das instituições em nos receber para concretização da pesquisa, ora pela indisponibilidade dos professores em ceder as informações por nós almejadas, manifestamos nosso desejo em prosseguir com a pesquisa por considerarmos ser um assunto que merece um pouco mais de tempo e atenção.

Entendemos que sugestões de mudança nem sempre são bem-vindas, ainda mais quando se trata de métodos adotados pelo professor há mais de quinze anos. Distante de nós tal pretensão, esperamos sim, que esse trabalho contribua de alguma forma com aqueles que constantemente buscam experimentar o “diferente”, com o compromisso de formar leitores críticos, dotados de perspicácia, para quando se depararem com discursos ou textos sinuosos inclusive nos veículos de comunicação, estes saibam exatamente a que vieram, que sejam acima de tudo, capazes de decifrá-los livrando-se assim das armadilhas ali embutidas. Que sejam indivíduos que tomam as rédeas do próprio destino, não se submetendo às imposições de uma sociedade em que prevalece apenas a cultura da classe dominante.

5. Referências bibliográficas

AMARAL, Heloisa. *Seqüência didática e ensino de gêneros textuais*. Publicado em 12 jan. 2006. Disponível em: <www.escrevendoofuturo.org.br/home.htm#>. Acesso em: 21 set. 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2ª ed.. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. PCNs, *Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade*. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bú*. São Paulo: Spicione, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNUWLY, Bernard. Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GIL NETO, Antônio. *A produção de textos na escola - uma trajetória da palavra*. São Paulo: Loyola, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Walacce. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. In: *Ciências e cognição*, ano 02, v. 04, mar. 2005. Disponível em: <www.cienciasecognição.org>. Acesso em: 16 jun, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais e ensino de língua*. Mimeo. (UFPE-2002).

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *Leitura e (re)escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 200.

ROCHA, Gladys, VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2003. p.53-67.

SOARES, Magda. *Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura?*. In: ONG Leia Brasil. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br>>. Acesso em: 18 mai. 2006.