

## **“PONTES PARA O TEXTO”-UM TRABALHO COMPARTILHADO PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.**

Martha Augusta GONÇALVES (UEL)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O projeto "Pontes para o Texto - leitura e produção - Fase II" vincula-se ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Mantém atividades de leitura e produção, com base teórica sempre atualizada, fundamentando um trabalho semanal em salas de aula. Tais atividades são desenvolvidas por alunos do curso de Letras, orientados por professores supervisores, com alunos do ensino médio. Proporcionam o desenvolvimento destes últimos na leitura e na escrita e permitem ao estagiário do projeto uma experiência real, durante um ano letivo, preparando-o como futuro profissional.

**ABSTRACT:** The project “Pontes para o texto: reading and writing – phase II” is linked to Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas at Universidade Estadual de Londrina (UEL). Once a week classes activities of reading and writing are maintained through an up to date theoretical basis. These activities are supervised by teacher, developed by university students who are in charge to transmit to high school students better experience in reading and writing also giving both of them the opportunity of becoming a better professional.

### **1. Introdução**

As constatações reiteradas sobre a deficiência crônica, em relação à leitura e à escrita, demonstrada pelo aluno que deixa os bancos escolares no final do Ensino Médio quando chega a este nível, soam quase como refrão de uma velha cantiga. Tal desmotivação é um constante desafio para o professor que tem em suas mãos uma dupla função: levar adiante a tarefa de colaborar na formação de cidadãos pensantes e críticos e enfrentar os desafios da tecnologia moderna, mantendo-se sempre atualizado diante de novas formas de linguagem. O aparato teórico para esta atualização passa sempre por novas teorias sobre a linguagem e sobre o texto, remetendo a uma compreensão do significado a ser construído a partir da interação entre sujeitos interlocutores e cooperativos com objetivos comuns. Neste contexto diversificado de propostas e filosofias em torno da linguagem, atividades como leitura e produção textual são práticas escolares que, se usadas com criatividade pelos docentes, promovem contribuições efetivas na formação de leitores críticos e conscientes. Dentro da academia, os projetos de extensão podem e devem favorecer tais mudanças através de ações concretas, envolvendo docentes e alunos das Universidades e da rede pública, num trabalho interativo que deverá refletir positivamente nas práticas escolares. Assim atua o projeto “Pontes para o texto - leitura e produção – Fase II”, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (PR). Envolvendo alunos das escolas públicas do Ensino Médio, estagiários dos dois últimos anos do Curso de Letras e professores supervisores deste mesmo curso, desenvolve atividades em torno da leitura, da construção/reconstrução textual. Tem, como objetivos principais, desenvolver atividades que viabilizem a prática da leitura e da produção textual na construção crítica de significados. Estimulando a criatividade a partir da motivação e do lúdico, na elaboração de textos em sala de aula, o projeto atua no Ensino Médio de escolas estaduais do município de Londrina: aulas semanais são ministradas por estagiários do Curso de Letras, durante um ano letivo, sob a orientação, também semanal, dos professores supervisores vinculados ao projeto.

### **2. Breve histórico: do início até os dias atuais**

O primeiro passo em direção ao objetivo maior de um projeto de extensão, ou seja, a integração entre a universidade e a comunidade local, teve seu início em 1989. A partir daí, algumas mudanças foram feitas, além da atualização das linhas de pesquisa, sempre necessárias na academia. Surgiu da preocupação de um grupo de professores do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina que questionavam o caráter artificial do estágio curricular. A par desta preocupação acadêmica, esteve também a constatação da precariedade do ensino público no quesito produção textual e leitura.

---

<sup>1</sup> E-mail : marthaccg@hotmail.com

Unindo as duas pontas, o projeto foi sendo estruturado no contexto de um curso de graduação que começava a se projetar, organizando eventos regionais e estaduais, formando mestres e doutores.

O nome do projeto foi alterado no decorrer deste tempo. Sem mudar as bases de sua estrutura e mantendo-se fiel à proposta original de objetivar o desenvolvimento da construção textual, sofreu adaptações, tendo em vista, sobretudo, a atualização teórico-pedagógica. Inicia sua trajetória como o nome de “*Em busca do discurso: métodos e técnicas de redação no 1º e 2º graus*”. Há que se notar que a inclusão da palavra “discurso” em seu título enunciava uma visão atualizada, naquele momento, do trabalho com o texto. Entretanto, o termo “redação” faz o percurso inverso: em um determinado momento, passa a significar o discurso pronto, apresentado pela escola como o modelo a ser seguido, excluindo, portanto, dos primeiros textos produzidos pelo aluno, os fatores identidade e criatividade. O projeto é renovado, então, com o nome de “*Protexito: a construção e reconstrução do texto na escola*”. A partir desta primeira reformulação, o projeto passa a atuar apenas no Ensino Médio, pois chega-se à conclusão de que as realidades são muito diversificadas na estrutura e no funcionamento, considerando necessidades de dois tipos de públicos. Mais dois anos e outra renovação se concretiza com o nome de “*PROLE: a redação como um produto de leitura*”. Desta vez, ao lado da palavra “redação” já comentada anteriormente, é incluída a leitura como parte integrante das atividades do projeto. Não que estivesse ausente destas atividades, mas era preciso uma valorização na medida certa, considerando que a leitura é o fator essencial na formação do leitor e de escritor crítico e consciente. Assim que a leitura de um texto escolhido na diversidade tipológica, neste momento, passa a integrar com mais acuidade as aulas a serem ministradas, assim como a preparação destas aulas, agora enriquecidas com a leitura, pelos estagiários, de textos teóricos selecionados em uma bibliografia atualizada a cada ano.

O projeto ainda sofreu, até os dias atuais, mais duas reformulações. Em 2001, ele se chamou “*Pontes para o texto: leitura e produção*” e atuou sob esta denominação até janeiro de 2005, quando foi de novo renovado como “*Pontes para o texto: leitura e produção – Fase II*”, nome que vigora atualmente. Mantém-se em atividade, tendo inclusive gerado a publicação de um manual com os roteiros que orientam os estagiários na elaboração das aulas semanais.

### **3. A estrutura e o funcionamento**

Uma abordagem atualizada do referencial teórico ampara a preparação destas atividades, permitindo, assim, que os estagiários, ao assumirem, durante o ano letivo, uma sala de aula, com todas as implicações cotidianas de uma escola, preparem-se, na prática, para serem futuros profissionais da educação. O projeto, portanto, atua em duas frentes: de um lado, traz contribuições relevantes para a formação de leitores críticos; de outro, permite ao aluno de Letras a vivência do cotidiano escolar, criando, neste futuro profissional, o hábito de uma constante atualização em sua prática.

As atividades acontecem no decorrer de um ano letivo, conforme comentário anterior, funcionando partir de uma estrutura fixa: participam do projeto, dentro da universidade, professores da área de Letras, - um coordenador e supervisores - e alunos do mesmo curso, a partir do 3º ano. Fora da academia, como público-alvo, estão os alunos do ensino médio das escolas públicas selecionadas. Além destes, o projeto inicial envolvia também os professores regentes de Língua Portuguesa nas atividades de preparação de aulas e leitura de aspectos teóricos referente à área. Por total incompatibilidade de horários, além de outros obstáculos, esta participação passou a acontecer apenas dentro das escolas, através do apoio que dão tais professores na recepção aos estagiários.

Antecedendo a presença destes em sala de aula, que começa a ocorrer a partir do mês de maio, várias atividades são desenvolvidas. Num primeiro momento, é função da coordenadora entrar em contato com os colégios, que deverão receber os estagiários, para explicar o funcionamento do projeto, seus objetivos e metodologia. Os contatos são feitos com os professores de Língua Portuguesa, atualmente, de três colégios da rede estadual, sendo dois deles situados na periferia da cidade. Depois de organizado o cronograma de atividades que envolvem, inclusive, a organização dos dias, horários e turmas a serem atendidas, é a vez dos estagiários procurarem os colégios em que irão atuar, para conhecer os professores e seus futuros alunos. No decorrer deste tempo, o início do ano letivo na Universidade, são realizadas reuniões semanais que se repetem durante todo o ano letivo. A presença é obrigatória e o objetivo de tais reuniões é a preparação das aulas, leitura e comentários de textos teóricos referentes ao conteúdo a ser ministrado. Através destas reuniões, realiza-se uma integração entre professores e estagiários, e entre os próprios estagiários, pois são divididas experiências, sugestões, dúvidas e novas idéias que favorecem o enriquecimento das atividades. Assim, estas reuniões cumprem um papel importante no sentido de preparar o estagiário de um modo amplo, orientando sua prática, com a qual ele tem a oportunidade de aprender.

O esquema abaixo sintetiza a estrutura e o funcionamento do projeto:

### **1 – Objetivos:**

- Desenvolver atividades que viabilizem a prática da leitura e da produção textual na construção crítica de significados;
- Estimular a criatividade, a partir da motivação e do lúdico;
- Promover a aprendizagem a partir da prática para alunos estagiários do curso de Letras;
- Integrar a universidade e a comunidade local, através de um trabalho compartilhado para o ensino da leitura e da escrita.

### **2 – Participantes:**

- Coordenador e professores supervisores
- Alunos estagiários do Curso de Letras
- Alunos do Ensino Médio em escolas estaduais

### **3 – Local**

- Espaço para os encontros e as reuniões – Centro de Letras e Ciências Humanas – (UEL)
- Espaço para ação – escolas estaduais: salas de aula de Língua Portuguesa.

### **4 – Tempo:**

- Durante um ano letivo, regulado pelo cronograma da Universidade,
- cumprindo o calendário de atividades das escolas estaduais.

### **5 – Procedimentos - quatro fases:**

#### **Primeira fase - encontro entre coordenador e supervisores:**

- Elaboração do cronograma anual
- Organização do conteúdo para as aulas
- Seleção de novos estagiários

#### **Segunda fase: encontro com os estagiários**

- Preparação das leituras teóricas
- Elaboração dos roteiros para as aulas

#### **Terceira fase: o trabalho em sala de aula**

- Contato com as escolas
- Encontro do estagiário com o professor regente
- Entrosamento entre estagiário e aluno

#### **Quarta fase: retorno da experiência; momento de reflexão**

- Análise e discussão de problemas;
- Propostas de soluções;
- Contribuições e sugestões

As aulas seguem um roteiro fixo, mas com possibilidade de abertura para novas propostas e sugestões que possam trazer contribuições interessantes. Sem perder de vista a proposta inicial, ou seja, desenvolver um leitor crítico e capaz de redigir com clareza, argumentando e manifestando pontos de vista, os roteiros foram elaborados com a intenção de criar uma orientação para os estagiários. Assim que, a partir da criatividade e do interesse do próprio estagiário, ele é livre para levar à sala de aula outras propostas para leitura, motivações e atividades diversificadas.

Seis itens compõem estes roteiros:

- a) **texto motivador** - escolhido entre gêneros presentes no dia-a-dia do estudante, e contemplando, ao mesmo tempo, uma tipologia básica, estes textos desencadeiam a aula e atuam como um fator de unificação entre os objetivos, o assunto e as atividades a serem desenvolvidas. São cartas ao leitor, textos publicitários, editais de jornal, fábulas, crônicas, contos, poemas, textos de humor, entre outros. É preciso observar que tais textos são motivo de debate, de discussão, proporcionando um maior conhecimento de mundo, mas sem preocupação com os aspectos gramaticais ou como pretexto para trabalhar as normas da modalidade padrão.
- b) **assunto** - determinado pelo texto motivador, o assunto ou conteúdo da aula aborda propostas teóricas atualizadas da Lingüística que têm o texto como objeto de investigação.
- c) **objetivos** – também determinados pelo conteúdo, sintetizam as metas que devem ser atingidas no decorrer da aula, sempre visando ao desenvolvimento da capacidade lingüística do aluno, ampliando seu universo de conhecimento e de leitura do mundo.
- d) **motivação** – o objetivo principal da motivação é captar a atenção e o interesse do aluno para o que vai ser apresentado, a partir de atividades que seduzam e que estimulem sua criatividade. Pode ser uma música, um debate, um jogo, enfim, algo que prepare momentos descontraídos e que assegurem a permanência do interesse. Neste momento, são compartilhados os conhecimentos pessoais entre o estagiário e os alunos, através de um bate-papo informal que vai criar um ambiente favorável para a continuação dos trabalhos.
- e) **desenvolvimento** – é feito a partir do texto motivador, implicando um momento de reflexão desencadeado pela leitura silenciosa, seguida da leitura oral. Depois, o texto é comentado, considerando seus aspectos lingüísticos e de construção crítica de significados.
- f) **atividades** – encerrando o roteiro, as atividades propostas têm como objetivo principal levar o aluno a produzir seu próprio texto com base nos comentários feitos em sala. Estas produções são lidas pelo estagiário e, neste momento, corrigidas em relação às normas gramaticais. Depois, são devolvidas ao aluno para que as refaça conforme as observações.

Sem querer considerar uma camisa-de-força, alguns destes roteiros foram selecionados por professoras atuantes no projeto e se transformaram num manual<sup>2</sup> para possibilitar sua utilização por profissionais que se dedicam ao desenvolvimento de trabalhos com leitura e produção textual. Uma pequena bibliografia é sugerida ao final de cada roteiro. Com isso, as autoras têm recado importante para o profissional do ensino: sem uma constante atualização teórica que fundamente as aulas, os objetivos se tornam ineficientes, os resultados deixam a desejar. Quando o professor, apesar dos obstáculos, tiver consciência desta necessidade, estes resultados serão evidentes. Isto pode ser comprovado no decorrer das atividades do Projeto “Pontes para o texto”, uma vez que cada estagiária só assume suas atividades com a segurança obtida através do estudo e da leitura dos assuntos a serem abordados. E um ano de acompanhamento demonstra a veracidade desta observação.

#### 4. Referencial teórico - o apoio indispensável

Como qualquer atividade acadêmica, um projeto de extensão não se faz sem uma excelente base teórica. O diferencial está justamente na presença da Universidade fora de seus muros, assumindo-se como uma instituição pública junto à comunidade, difundindo conhecimento e experiências, com uma prática atuante e produtiva em todos os setores sociais, incluindo a área da educação. Inclui-se neste perfil o projeto de extensão “Pontes para o texto: leitura e produção”, objeto desta comunicação: está voltado para a educação, atuando em escolas estaduais e prioriza o amparo teórico em cada uma de suas propostas: na preparação das aulas, no desenvolvimento pessoal do estagiário, na busca de novas metodologias e de novas propostas teóricas.

Assim que, num primeiro momento, quando a leitura foi introduzida na estrutura do projeto como fator complementar dos trabalhos com o texto, os aspectos teóricos do processo de leitura, as concepções de linguagem e os conceitos de texto da Lingüística Textual orientaram os trabalhos.

##### 4.1. A leitura: um processo e suas etapas

A leitura, em sentido amplo, pode ser entendida como decodificação de qualquer forma de comunicação. Infere-se, portanto, que o texto escrito não é o único objeto da leitura, uma vez que somos envolvidos, no dia-a-dia, por várias formas de comunicação, o que implica, então, várias formas de leitura, da placa de trânsito na esquina do nosso caminho diário até o processo exaustivo e detalhado de um juiz, de

<sup>2</sup> Almeida, Joyce Elaine de [et al.] . *Textuais* : roteiros para leitura e produção. Londrina: Humanidades, 2003.

um poema do romantismo até a letra atrevida do último *hip-hop*, do *outdoor* ao *internetês* do bate-papo do *orkut*. Dois fatores se fazem básicos em qualquer forma de leitura: a presença de interlocutores e a busca do sentido. Desta forma, o ato de ler é entendido como um processo complexo que, através de etapas definidas, completam-se numa seqüência. Diz Cabral que as fases mais periféricas acionam a memória visual e estão relacionadas ao conhecimento dos sinais gráficos, seguidas das fases mais significativas – a compreensão e a interpretação- que definem a leitura como “... um ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para a aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente. (1986, p.12)

A compreensão e a interpretação têm um percurso que se completa e são fases que devem ser atingidas pelo leitor pleno, ou seja, aquele que consegue ler as entrelinhas, captar os implícitos e formar opinião sobre o lido. Para a compreensão, por exemplo, devem ser cumpridos alguns mecanismos de construção interna e externa da língua, como a coesão e a coerência, o conhecimento do léxico, com a recuperação de novos significados, além da percepção das relações estabelecidas no interior do texto. Poersch afirma que essa recuperação “... é feita a partir dos dados expressos e do conhecimento que o leitor possui da língua como código e como produto cultural, isto é, todo o conhecimento de mundo embutido numa determinada língua.”(1991, p.131) Isto se completa, ainda segundo o autor, com conteúdo metaplícito, ou seja, aquele percebido a partir do conhecimento do contexto sócio-histórico em que o texto e seus interlocutores estão inseridos. Neste patamar, o leitor extrapola o texto, atingindo a etapa da interpretação, sendo capaz de ampliar o significado original, usando sua capacidade crítica e julgando aquilo que lê. Ele está, então, apto a reformular conceitos, questionar temáticas, completando a construção do sentido textual. As intenções do texto e de seu autor são percebidas, e podem ser aceitas ou contestadas.

Quando as atividades de leitura dos roteiros são desenvolvidas, colaboram para o desenvolvimento das competências comunicativas e lingüísticas necessárias para que o aluno do ensino médio se torne um leitor pleno nos moldes comentados.

#### **4.2. A Lingüística Textual: concepções de texto e fatores de textualidade**

O projeto “Pontes para o texto: leitura e produção”, ao assumir o texto como objeto de seus trabalhos, traça suas bases teóricas a partir da Lingüística Textual. Portanto, a primeira discussão que se impõe é em torno das considerações sobre o que é texto e os fatores que determinam a textualidade. Autores como Koch & Travaglia (1997), Koch (2005), Val (1994) são consultas importantes para objetivar os trabalhos em sala de aula. Assim que a atualização de conceitos reflete a realidade de um mundo em constante circulação e um cotidiano entrelaçado por manifestações textuais. Para entender texto nesta dimensão é preciso pensá-lo, conforme Val (1994, p.3), como “...dotado de uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, implicando a existência de fatores pragmáticos e de um contexto sociocultural que promovem a construção de sentidos.

Para entender a textualidade e os fatores que a determinam, os estudos de Koch sobre coesão e coerência textuais são caminhos que se atualizam sempre com novas publicações. Por isso, são leituras obrigatórias para os estagiários para que preparem suas aulas com segurança. Para Koch (2005, p.16), “O próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito.” No momento atual das pesquisas lingüísticas, a concepção de língua é a interacional, “... na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.”(2005, p.17) Construir sentidos, na visão da Lingüística Textual, implica compreender o funcionamento dos elementos lingüísticos da superfície, estabelecendo a coesão que costura o texto e que se completa em relação aos elementos extralingüísticos, situados fora do texto, ou seja, aqueles pertencentes ao contexto sociocognitivo, cultural e histórico, complementados pelo conhecimento de mundo do leitor. A coerência, portanto, não é apenas uma propriedade do texto, mas a responsável pela textualidade, por sua origem : “... textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não um amontoado aleatório de frases ou palavras.”(Koch, 1997, p. 26) Enquanto a coesão assegura o sentido do texto no plano lingüístico, a coerência faz o mesmo no plano extralingüístico. Para Val, a coesão é “...a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.” (1994, p.7)

Portanto, tais conceitos são recorrentes e abordados nos estudos com os textos e em exercícios propostos na sala de aula. É um modo, inclusive, de estudar as questões gramaticais, que permanecem importantes no aprendizado do aluno do ensino médio, mas poderão ser analisadas segundo critérios mais funcionais e lógicos.

A Lingüística Textual, que substituiu as gramáticas de texto a partir da década de 60, apresenta propostas para uma nova categorização de textos. A partir da classificação tradicional em *narração*, *descrição* e *dissertação*, os estudiosos propõem uma nova posição, considerando a relação *mundo narrado e mundo comentado*, conceitos globais que marcam uma primeira instância. A seguir, como resultado da ampliação do conceito de texto, fala-se em textos *êmicos* e textos *éticos*. Explicando: o texto, no singular, é uma entidade abstrata ou texto *êmico*. Dicotomicamente, estão os textos (no plural) empíricos ou *éticos* (Fávero & Koch, 1988, p. 20).

Ainda além dos três discursos básicos, outras mudanças são apresentadas: o texto dissertativo é subdividido em texto *expositivo* – aquele informa, faz saber através de conceitos e normas - e texto *argumentativo* – o que defende idéias, argumenta, persuade, produz um discurso polêmico. E surgem dois novos tipos: os *injuntivos*, incluindo como texto as bulas de remédio, os manuais de instrução, as receitas culinárias, isto é, o que faz saber e faz fazer, direcionando e orientando o discurso; e os horóscopos, profecias e boletins meteorológicos, textos chamados de *preditivos* porque anunciam acontecimentos futuros, fazem crer. Trata-se de uma grande ampliação na categorização dos discursos, mas ainda bastante incompleta, uma vez que deixa de contemplar a diversidade dos atos de comunicação que rodeiam o dia-a-dia dos interlocutores. Segundo Fávero & Koch, faltaram critérios mais abrangentes e adequados, que podem ser encontrados à luz da própria Lingüística Textual (1988, p.3) Este panorama de discussão, análise e comparação entre as propostas forma a base da preparação das atividades desenvolvidas pelos estagiários, com o objetivo de mantê-los atualizados, preparando-os para fazer opções que sejam coerentes com os objetivos a serem alcançados em seu trabalho semanal: colaborar na formação de leitores plenos e críticos, capazes de produzir textos bem construídos, a partir da vivência no projeto.

### 4.3. A noção de gêneros textuais

As propostas em aberto da Lingüística textual acabam por se concretizar com a de gêneros do discurso ou gêneros textuais. Esta noção começa a ser discutida por Bakhtin, a partir de sua obra “A estética da criação verbal”, na qual ele dedica um capítulo sobre a heterogeneidade dos gêneros discursivos. Segundo o autor, há fatores de natureza variada, não só lingüística, como extralingüística que influem e confluem na constituição do discurso. Segundo Silva (1999, p. 92):

Na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que integram nas esferas das relações humanas e da comunicação. É no interior dessas esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades sócio-interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam.

A cada esfera correspondem gêneros diversos porque as atividades e a comunicação humanas apresentam uma intensa diversidade, refletida também nas relações (inter/intra) socioculturais dos grupos sociais. Deste modo, os gêneros textuais são múltiplos, heterogêneos, e, se abordados sob um ponto de vista teórico-metodológico, situam-se em um sistema *continuum* de situações discursivas.

Prolongam-se as discussões entre os teóricos a respeito deste quadro que toma como base as esferas das atividades humanas. A autora analisa o ponto de vista de alguns teóricos, mostrando que a categorização fundamenta-se na significação, na funcionalidade e na aplicabilidade dos textos, fatores que diferem entre si e devem influenciar na classificação tipológica. O que permanece em torno de tais discussões, entretanto, é a origem, que remonta a Bakhtin e norteia os novos pesquisadores, permitindo propostas interessadas em organizar e sugerir categorizações, mantendo a noção básica das diversidades de expressão que a língua adquire, enquanto forma de ação social e histórico-cultural.

Na diversidade da nova proposta, a idéia, embora abstrata da tipologia básica, não é ignorada, mas tenta-se uma adaptação. Marcuschi (2002) esclarece as duas noções, considerando ser a forma, em suas particularidades lingüísticas que se tornam constantes, além da possibilidade de limitações nas categorias, aspectos que predominam numa tipologia de textos. Ao contrário, na questão dos gêneros, a noção é mais vaga, por se tratarem de textos materializados, cuja avaliação numérica conduz ao quase infinito:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (2002, p. 22-23)

Não se pode negar que o comentário da quase infinitude dos gêneros tem sua razão de ser. É uma relação extensa e aberta, se consideramos a diversidade presente na função sócio-interativa da língua. Um bom exemplo é a diversidade de gêneros surgida após o advento da informática. A avaliação inicial fala em dezenas de novos tipos de textos, entre e-mails, salas de bate-papo, teleconferências, bibliotecas virtuais, aulas *on line*, cursos à distância, etc... Em relação aos outros textos, fora da Internet, a variedade não fica atrás: vai da ata de reunião de condomínio ao *outdoor*, da carta pessoal ao sermão, da lista de compras ou do cardápio do restaurante ao romance ou à notícia jornalística, da piada ao edital de concurso. “É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (Marcuschi, 2002, p. 22)

#### 4.4. Relacionar tipo e gênero – um recurso didático

Quando se propões discutir relações entre tipo e gênero de texto, fica implícita uma preocupação com a sala de aula pois é para ela que se convergem a importância de tais distinções, presentes como norteadoras em *seqüências lingüísticas ou tipológicas*, definidas por Marcuschi como o conjunto de traços formais e lingüísticos presentes num determinado tipo de texto e que o caracterizam como tal. Uma narração, por exemplo, se distingue de uma descrição por estas seqüências, considerando o predomínio de uma sobre a outra e considerando, também, que um gênero pode apresentar mais de uma seqüência de base.

Entender tais seqüências tem uma função didática, ao se verificar a presença insistente nos livros usados em sala de aula, sempre propondo a estrutura clássica – narração, descrição e dissertação – apesar das propostas anteriores, já modificadas, da Lingüística Textual. É preciso, pois, estabelecer esta ponte entre a tipologia textual e os gêneros, relacionando o caráter abstrato da tipologia com a prática social inerente aos últimos, mesmo porque elaborar um trabalho didático diferenciado e eficiente, sem a sistematização pode ser complicado, considerando as práticas escolares muitas vezes já cristalizadas. Como as propostas dos estudiosos se multiplicam, percebe-se uma intenção de organizar o trabalho conforme a realidade do aluno: a lista de gêneros textuais se multiplica e as propostas de organização procuram criar métodos que se inspiram em critérios variados.

Dentre as propostas sugeridas para aplicação em sala de aula, nas atividades do projeto está a de Serafini. Esta autora considera como norteadoras três características observadas nos gêneros: o tipo de informação, a linguagem escolhida e a organização estrutural. (1998, p.161) A partir daí, enumera quatro funções básicas para a escrita – expressiva, informativo-referencial, poética e informativo-argumentativa. Relacionam-se com capacidades específicas que constituem a competência lingüística e textual do indivíduo a serem desenvolvidas no decorrer de sua formação. As sugestões da autora enfatizam a liberdade do professor para ampliar, relacionar, alternar os tipos de textos conforme a realidade sociocultural do aluno. Seus comentários a respeito da proposta podem gerar atividades interessantes em sala de aula.

#### 5. A atualização de novas propostas no projeto

Fica bem evidente a posição que ocupa o texto, suas teorias, suas propriedades, sua importância no esquema deste projeto de extensão. As atividades de leitura e de produção textual, conforme já exposto, são o centro das atenções: em torno da seleção de um texto é que se organizam os roteiros das aulas a serem ministradas pelo estagiário. Ao selecioná-lo, há a preocupação de se alternarem assuntos próximos à realidade do aluno, com o objetivo de ampliar seu universo de conhecimento. Entretanto, fundamentando a parte teórica aplicada em atividades práticas de produção textual, os roteiros abordam as propostas tipológicas de base. A ponte entre as duas propostas se concretiza justamente na escolha dos textos a serem lidos e debatidos e nas motivações planejadas para cada aula. Assim, estão incluídos textos como músicas, jogos, entrevistas, cartas do leitor, reportagens, história em quadrinhos, fábulas, além de textos humorísticos, como charges, cartuns, caricaturas, piadas, paródias, e os textos que trabalham a argumentação e a persuasão, como a publicidade e a propaganda.

Abaixo, segue o exemplo de um roteiro, envolvendo a escolha de um gênero textual, o assunto, etc... Trata-se do aula 19 – *Se x...então* y que aborda a construção do argumento por raciocínio lógico. O texto escolhido é classificado como texto dissertativo opinativo e se concretiza como gênero editorial, tendo sua manifestação na realidade de um jornal diário, a “Folha de São Paulo”, de 20/11/1997).

ROTEIRO (sete etapas)

1. Texto: Criminosos no volante, Editorial da Folha de São Paulo
2. Assunto: Tipos de argumentação: argumento por causa e consequência ou raciocínio lógico
3. Objetivos:

- Aprimorar a capacidade de argumentação.
- Entender a articulação do raciocínio lógico.
- Aplicar o raciocínio lógico neste tipo de argumento.

#### 4. Motivação:

- Propor um tema para discussão em sala, a fim de levantar causas e conseqüências pertinentes ( Sugestões: sociedades alternativas; água: elemento vital em extinção; crescimento populacional).

Esquematizar no quadro os tópicos resultantes do debate: centralizar o tema e enumerar causas de um lado e conseqüências de outro, tecendo comentários posteriores.

#### 5. Desenvolvimento:

Discussão sobre comportamento no trânsito

Leitura e análise do texto “Criminosos no volante”

Comentário sobre as relações que se estabelecem entre as premissas e as conclusões presentes no texto

Esclarecimento objetivo do mecanismo de raciocínio lógico para embasar o argumento por causa e conseqüência

#### 6. Atividade:

Desenvolver o tema sugerido na motivação, produzindo um texto que inclua argumentos, inclusive de causa e conseqüência, para comprovar opiniões.

#### 7. Para saber mais:

PACHECO, Agnelo de Carvalho. A dissertação – teoria e prática. São Paulo: Atual, 1988.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

BARBOSA, Severino A. M. Redação: escrever é desvendar o mundo. Campinas: Papirus, 1992.

## 6. Considerações finais

A experiência, ao longo destes anos, comprova que os objetivos do projeto vêm sendo atingidos: metas são cumpridas, não só em relação ao aluno do ensino médio – o público-alvo de um trabalho de extensão universitária - como em relação ao aluno do curso de Letras, em seus últimos anos de graduação. Além disto, fica a influência nas escolas públicas onde tem atuado, quando proporciona ao professor regente o contato com novas experiências em leitura e produção: ao acompanhar o trabalho do estagiário durante um ano letivo, assimila os métodos e os utiliza em suas aulas. Ao mesmo tempo, este professor contribui para a formação profissional do estagiário, ao promover um contato direto deste com a realidade do ensino público. A partir deste convívio semanal, o futuro professor é levado a questionar e entender os problemas cotidianos, refletir sobre eles e propor a melhor forma de abordá-los. E o professor regente poderá fazer de sua sala de aula um rico laboratório onde serão forjados os futuros leitores e escritores desta sociedade.

## 7. Referências bibliográficas

CABRAL, Leonor Scliar. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de hoje*. Porto Alegre, 19 (1): p. 7 -20, 1986.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo : Cortez, 1988.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*. Maringá: 17 (1): p. 85-94, 1995.

POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de hoje*. Porto Alegre, 26 (4): p. 127-143, dez, 1991.

VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes. 1994.