
Este obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

**Curso: Licenciatura em Tecnologias Digitais**

**Disciplina: Leitura e Produção de Texto**

**Docente:** **Prof.ª Drª Mariângela Sólla López**

**Unidade 1 – Texto, tipos e gêneros textuais**

Após a leitura desta Unidade, você será capaz de:

* Conhecer conceitos que norteiam a prática dos educadores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura e produção textual.
* Perceber a diferença entre tipos e gêneros textuais.
* Identificar os gêneros textuais mais utilizados na universidade.

**Introdução**

O avanço obtido pelas ciências linguísticas a partir dos anos de 1980 (Sociolinguística, Linguística Textual, Psicolinguística, dentre outras) gerou novas concepções de língua e linguagem, de texto e discurso, de leitura e escrita. Sabemos hoje que nos comunicamos por meio de textos produzidos socialmente e, nessa perspectiva, concretiza-se um novo olhar para o ensino da língua e das linguagens.

Após a difusão mais ampla no mundo ocidental da teoria dialógica do discurso, de **Mikhail Bakhtin** (1992), diversos autores passaram a destacar a importância de compreender a **linguagem** sob a perspectiva sociointeracionista abordada pelo autor, na qual o estudo linguístico se baseia na relação existente entre o usuário e o contexto de uso da língua.

Ao conceberem a linguagem como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações, Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKTIN//VOLOCHINOV, 2006, p. 123 apud ROSA, 2012).

Olhar para a linguagem como forma de interação entre sujeitos e não isoladamente significa entender que a linguagem organiza discursos de acordo com as intenções e com o contexto sócio-histórico no qual se inserem. Os interlocutores são construtores sociais e, por meio da linguagem, trocam conhecimentos e constroem sentidos.

Apoiados nessa concepção, documentos oficiais foram elaborados nas diversas esferas do ensino no Brasil para orientarem o trabalho do professor. Foi assim com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, que explicita:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesta unidade, o objetivo é promover uma primeira aproximação dos cursistas aos conceitos que norteiam hoje o ensino da leitura e da produção textual. Ressalvamos, no entanto, que as noções aqui apresentadas constituem apenas princípios básicos de reconhecimento e identificação, sendo necessário um aprofundamento de seu estudo para melhor compreensão. Por isso, convidamos todos a participar das atividades propostas no SAIBA MAIS, descritas no Guia de Estudo.

* 1. **Texto, contexto e textualidade**

Para entendermos as reflexões teóricas sobre os conceitos que norteiam a abordagem sociointeracionista da linguagem, é preciso compreender a noção de **texto**, pois ele é a base do ensino e aprendizagem da língua. O texto ocupa hoje o lugar da palavra e da frase, unidades de ensino de línguas anteriormente utilizadas.

 O enfoque equivocado para estudar o texto e seu uso inadequado em sala de aula trazem consequências negativas para a formação do estudante. Como afirmam Rojo e Cordeiro, “as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, com apenas capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples” (2004, p. 10).

Koch nos explica que hoje o texto não é mais visto como um produto acabado, mas como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (1972, p. 22).

 O entendimento de que a principal função do texto é a interlocução, concepção que prevê a interação entre leitor e autor feita por meio da linguagem, traz em seu bojo a ideia de um sujeito ativo na produção de sua fala, interagindo com outros falantes, dentro de um contexto social e histórico, e posicionando-se como ser ideológico, consciente de suas ações, como nos aponta Koch (2009).

A concepção de texto apresentada por Koch e Elias (2017, p. 7) corrobora a ideia de um sujeito construtor social. Para as autoras,

[...] texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

A percepção de que a linguagem se realiza na interação com o outro, e não de forma isolada, nos leva a entender que a linguagem organiza discursos conforme as intenções e o contexto sociocultural no qual se inserem. Consoante a essa abordagem, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) a noção de linguagem como um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Os documentos oficiais orientam os educadores a adotarem a metodologia de trabalho interacionista para o ensino de língua portuguesa, entendendo que o discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos.

 O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequencia verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

O texto é, portanto, peça fundamental na sala de aula, sobretudo no ensino de línguas, como defende Geraldi (1984), ressaltando a unidade de trabalho entre leitura, análise linguística e produção escrita. Os PCN (BRASIL, 1998) também apontam o texto como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa, abordando três eixos: oralidade, leitura e escrita.

Ler ou escrever um texto são práticas complexas de produção de sentido, que requerem a mobilização de um conjunto de saberes linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais. O sentido de um texto “não existe a *priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o **contexto**” (KOCH; ELIAS, 2017, p.58, grifo das autoras).

 A contextualização consiste em interpretar a situação de comunicação presente no texto e, para isso, acionamos os conhecimentos armazenados em nossa memória. A produção de sentido ocorre à medida que o interlocutor considera aspectos contextuais da situação comunicativa, como o conhecimento da língua, do mundo e da própria situação comunicativa.

Para entender o texto, as autoras lançam mão da metáfora do *iceberg*: a pequena superfície que fica a vista, em cima da água, é o explícito; a imensa superfície submersa do *iceberg* é o que fundamenta a interpretação, aquilo que está implícito; e o *iceberg* como um todo é o contexto.

Ainda segundo Koch e Elias, os diversos conhecimentos acionados para produzir sentido constituem diferentes tipos de contextos subsumidos por um contexto mais abrangente, ao qual dão o nome de *contexto sociocognitivo*. Para haver compreensão, dizem as autoras, é necessário que haja compartilhamento de contextos sociocognitivos.

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente (KOCH; ELIAS, 2017, p. 61).

 Com esse entendimento, as autoras afirmam que em uma situação de comunicação, “os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão” (Idem, p. 63).

 Segundo Beaugrande, “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p.72). Para o autor, o texto não é um produto pronto, acabado, mudando de sentido de acordo com os seus destinatários e o contexto no qual se encontram.

 O texto compreende ainda um conjunto de características que o constituem, necessários ao processo de construção de sentido. Em determinada situação comunicativa, quem escreve aciona seus conhecimentos estruturais e funcionais para transformar sua mensagem em texto, num processo conhecido como **textualização**.

Marcuschi (2008) nos fala sobre a textualização e explica que os fatores constitutivos do texto não podem servir nem como regra para se adequar à produção da escrita, nem como princípios de boa formação textual. O autor relaciona sete fatores constituintes de acesso ao sentido textual: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Vejamos, brevemente, cada um deles.

|  |
| --- |
| **FATORES DE TEXTUALIDADE** |
| **Fatores semântico-formais** |
| **Coesão** 🡪 marca a continuidade do texto baseada na forma e assegura uma sequencialização linguística entre os elementos que ocorrem na superfície textual. |
| **Coerência** 🡪 fator que marca a continuidade texto, estabelecendo uma relação de sentido entre os enunciados.  |
| **Fatores pragmáticos** |
| **Intencionalidade** 🡪 princípio que marca a intenção com que os produtores realizam seu texto. |
| **Aceitabilidade** 🡪 conjunto de reações dos destinatários mediante determinados textos, situações intenções e posicionamentos.  |
| **Situacionalidade** 🡪 refere-se à relação entre o texto e o seu contexto, á ancoragem do texto em um determinado ambiente, fato social ou cultural. |
| **Informatividade** 🡪 recurso essencial para postular o que se quer transmitir ou extrair como conteúdo informativo para se apresentar ao leitor. |
| **Intertextualidade** 🡪 princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Um texto é produzido a partir de vários outros textos.  |

 A **intertextualidade** é outro elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura. Há diversos estudos e pesquisas voltados ao tratamento do assunto. Tomemos os estudos de Koch sobre a intertextualidade, expostos no livro “Ler e compreender” (KOCH; ELIAS, 2017, pp.75-100).

 No dizer de Koch, a intertextualidade “compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores”. Trata-se das relações que um texto mantém com outros textos.

 Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem (Idem, p. 86).

 Em um sentido restrito, Koch afirma que a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido. Por isso, para a produção de sentido é condição necessária conhecer o texto-fonte, aquele deu origem a um novo texto, inserido em outra situação de comunicação. Ademais, para o processo de compreensão, também é preciso considerar que a retomada de texto em outro texto propicia construção de novos sentidos, dadas suas configurações, objetivos e a situação comunicacional.

Como a intertextualidade pode se constituir e constituir novos textos?

Para responder a essa questão vejamos os dois tipos de intertextualidade de que nos fala Koch: a **intertextualidade explícita** e a **intertextualidade implícita**.

 Quando há citação da fonte do intertexto, temos a intertextualidade explícita. Ela ocorre quando citamos diretamente o nome do autor do texto-fonte ou trecho de seu texto, com citação direta de algumas de suas partes. É o que ocorre neste texto que estamos construindo.

 Em outros casos, a intertextualidade se constitui de modo implícito, ou seja, sem citação direta da fonte, sendo necessário que o interlocutor recorra a sua memória para compreender, como ocorre quando se faz alusão a algo ou a alguém, nas paródias, nas paráfrases e ironias, por exemplo.

 Para o processo de produção de sentido, é importante que o leitor considere a escolha realizada pelo autor (intertextualidade explícita ou implícita), indagando o motivo de sua escolha e suas intenções ao fazer isso.

**1.2 Os gêneros e a constituição textual**

 Perceber a natureza social e histórica da linguagem nos leva a compreender o caráter dialógico da língua, presente nos relacionamentos humanos. O homem vive em sociedade e realiza trocas na interação com o outro, comunicando-se por meio de diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, dentre outras. Em nosso cotidiano, lemos e produzimos textos diversos, como *e-mails*, notícias, poesias, crônicas, artigos, tirinhas, receitas, bulas de remédio, dentre outros.

Segundo Bakhtin,

 Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana […] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas […] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (1992, p. 290).

 Para o autor, os enunciados são unidades da comunicação verbal e o discurso se molda sempre à forma do enunciado que, por sua vez, pertence ao um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Só nos comunicamos por meio de gêneros, pois eles organizam nosso discurso.

Já ouviu falar sobre gêneros textuais ou gêneros do discurso? O que são? Como defini-los? Para que servem?

Na concepção sociointeracionista, os gêneros não são uma forma fixa de manifestação da língua. Eles são definidos por Bakhtin (1992) como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Em outras palavras: não existe um modelo imutável de texto, com uma estrutura predeterminada. O discurso vai se reconfigurando na interação, de acordo com as necessidades imediatas dos sujeitos.

|  |
| --- |
| **CARACTERÍSTICAS DE UM GÊNERO** |
| * são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
 |
| * além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
 |
| * trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.
 |

Fonte: Koch: Elias, 2017, pp. 106-107

Desse modo, afirmam Koch e Elias, todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, conteúdos temáticos, propósito comunicativo, estilo e composição (2017, p. 107).

Ainda de acordo com Bakhtin (1992), os gêneros se diferenciam pelo nível de complexidade em que se apresentam. Assim, eles podem ser divididos **gêneros primários** e **gêneros secundários**. No primeiro grupo encontram-se aqueles mais simples, que aparecem nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais, relacionadas ao campo da oralidade. Já os gêneros secundários surgem Em situações comunicativas mais complexas, como em enunciados técnicos, textos científicos, romances, artigos de opinião, dentre tantos outros.

**1.3 O ensino dos gêneros**

Diversos autores defendem que trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula facilita as práticas de leitura, produção e compreensão de textos, pois permite que se lide com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano e aproxima o aluno a situações concretas de interação comunicativa. Para Koch e Elias, “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio”. (2017, p. 122).

Trabalhar com os gêneros não significa fazer com que os alunos assimilem ou até mesmo decorem as características e estrutura de cada gênero ou daqueles considerados mais usados. A existência de grande diversidade de gêneros também impede que o professor prescreva receitas sobre como desenvolver determinado gênero textual. O que determina o estilo empregado no texto é, sobretudo, o suporte de circulação desse texto, a quem está dirigido e qual é seu objetivo.

Compreender o funcionamento dos gêneros textuais possibilita que o estudante se aproprie deles de forma adequada a cada situação comunicativa. Para que isso ocorra, não basta entender os aspectos formais de cada gênero, é necessário pensar sobre as práticas sociais nas quais os gêneros se inserem, nos discursos e nos temas que neles circulam.

Por isso, o resultado é mais satisfatório quando o aluno entra em contato desde cedo com os diferentes gêneros textuais, cujo ensino deve ser reiteradamente retomado, aprofundado e ampliado, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos estudantes, com suas habilidades linguísticas e interesses temáticos.

Segundo Koch e Elias (2018, p. 74), cabe à escola:

|  |
| --- |
| * Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc.
 |
| * Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são.
 |

Como foi sua experiência na escola com relação ao uso dos gêneros textuais? Lembra-se de alguma atividade de leitura ou produção de texto utilizando os gêneros? Conhece os gêneros textuais que circulam na universidade?

Muitos alunos deste curso ingressaram agora na universidade e, pela primeira vez, farão contato com os **gêneros textuais científicos**. A academia é, por excelência, o espaço de circulação e socialização do conhecimento e o aluno que chega deve estar preparado para conhecer alguns aspectos que regem essa comunidade no tocante ao ensino de regras estabelecidas formais e textuais, explícitas ou não, conforme nos diz Koch (2017) ao mencionar o texto como fenômeno discursivo reconhecido pelas pessoas em um determinado contexto.

Como bem coloca Dorsa (2013),

no universo acadêmico, a leitura e a escrita são fundamentais e elas exigem práticas discursivas e intertextuais que possam contribuir para o avanço da competência leitora e textual dos alunos envolvidos nas pesquisas. Neste contexto, não se pode deixar também de enfatizar a importância do docente neste caminhar científico como “ativador e provocador” da construção do conhecimento científico.

 É função do professor trabalhar para desenvolver e aprimorar os diferentes saberes, num processo contínuo de produção, mobilização e comunicação com os alunos. Por sua vez, o estudante precisa empreender um esforço para se engajar na produção de conhecimento e interação social, por meio do discurso que se concretiza nos diferentes gêneros textuais que circulam nas comunidades universitárias.

 Motta-Roth e Hendges (2010, p. 23 apud DORSA, 2013) consideram o texto científico como um objeto complexo e plural, que se materializa por meio de diferentes gêneros. São eles: **gêneros didáticos** (resumos, resenhas, relatórios, projetos, apresentação de trabalhos orais e escritos, dentre outros); **gêneros de divulgação** (artigos, resenhas, ensaios); e **gêneros de conclusão** e/ou aquisição de grau (monografia, ensaio, dissertação, tese, memorial).

 Vejamos as características textuais e formais dos gêneros didáticos, utilizados na universidade para a consecução das ações discentes e docentes.

|  |
| --- |
| **GÊNEROS DIDÁTICOS** |
| **RESUMO** 🡪 Destaca o assunto do trabalho, o objetivo do texto, a articulação das ideias, as conclusões do autor da obra resumida. Deve ser redigido em linguagem objetiva, não apresentar juízo crítico, dispensar a consulta do original (resumo analítico), evitar a repetição de frases inteiras do original, respeitar a ordem em que as ideias ou fatos são apresentados. |
| **RESENHA** 🡪 Descrição minuciosa de um livro, de um capítulo de um livro ou de parte deste livro, de um artigo, de uma apostila ou qualquer outro documento. É um trabalho científico que exige conhecimento do assunto, pois permite não só a comparação entre obras da mesma área como também produz avaliação e emissão de juízos de valor. Promove também a avaliação da relevância da obra em relação a outras do mesmo gênero. |
| **RELATÓRIOS** 🡪 Os critérios necessários obedecem aos seguintes itens: Identificação: título do plano de trabalho, nome do orientando e orientador, resumo das atividades desenvolvidas; principais resultados (apresentação e discussão); referencias; atividades complementares; alterações na proposta original. |
| **PROJETOS** 🡪 São focalizações específicas que emergem de um tema e em sua estrutura textual e formal precisam atender aos seguintes itens, identificação do acadêmico; identificação do plano de trabalho; resumo; palavras-chave; justificativa; objetivos; revisão da literatura; metodologia; cronograma de execução; referências. |
| **APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ORAIS E ESCRITOS** 🡪 Há necessidade de uma organização textual e formal que atenda ao tema a ser apresentado, mas que apresente uma progressão textual visando: introdução, desenvolvimento do trabalho em itens necessários, considerações finais e referências. |

Fonte: Dorsa, 2013, p. 105.

 No que se refere aos **gêneros de divulgação**, o **artigo científico** é o mais utilizado pela comunidade acadêmica com o objetivo de socializar o trabalho produzido. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), artigo científico “é a parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento” (FURASTÉ, 2006, p. 215).

Dependendo da finalidade a que o autor se propõe, existem duas modalidades básicas de artigo científico:

|  |
| --- |
| **ARTIGO DE DIVULGAÇÃO** 🡪 traz um relato sucinto de algumas informações atualizadas sobre determinado tema de interesse em alguma especialidade. Exige necessariamente uma revisão bibliográfica retrospectiva. Poderm ser relatos de casos, comunicação ou notas prévias; |
| **ARTIGO DE REVISÃO** 🡪 analisa e discute trabalhos já publicados, revisões bibliográficas. Essa modalidade de artigo pode ser: anual ou periódico (contendo análise das publicações ocorridas em determinada área ou setor do conhecimento) ou seletivo (contendo análise crítica a respeito de uma situação ou problema em particular e sua solução).   |

Fonte: Furasté, 2006, p. 216

 Quanto à estrutura de um artigo científico, Gomes (2000), os artigos científicos têm sua estrutura padrão alicerçada por cinco pilares básicos: contextualização, apresentação do estudo, metodologia empregada , resultados obtidos ou prováveis e o ponto de vista.

Segundo Furasté (2006), o artigo científico em seus aspectos formais apresenta-se numa sequência única, apesar de poder ser dividido e subdividido em seções e subseções. Sobre os elementos textuais, o autor aponta:

|  |
| --- |
| **Introdução** 🡪 serve para o leitor ter uma noção genérica do tema que será abordado. Uma boa introdução deve criar uma expectativa positiva no leitor e despertar seu interesse pela leitura do restante do artigo. Deve apresentar, basicamente, a delimitação do assunto, o objetivo(s) do estudo e sua finalidade, o ponto de vista sob o qual o assunto será tratado, enfim, os elementos necessários para situar o tema do artigo. |
| **Desenvolvimento** 🡪 é a fundamentação lógica do artigo. Pode apresentar uma fundamentação teórica, a metodologia utilizada, os resultados obtidos, a discussão realizada, enfim, deve caracterizar-se por aprofundar e analisar detalhadamente os aspectos conceituais mias importante.  |
| **Conclusão** ou **Considerações finais** 🡪 além de guardas uma proporção relativa ao tamanho do artigo, deve guardar uma proporcionalidade também quanto ao conteúdo. Deve dar respostas às questões da pesquisa, correspondentes aos objetivos propostos e hipóteses levantadas. Deve ser breve, podendo, se necessário, apresentar recomendações e/ou sugestões para pesquisas futuras.  |

Fonte: Furasté, 2006, pp. 219-220.

**1.4 Tipologia ou sequência textual**

Geralmente utilizados indistintamente, os termos “tipos” e “gêneros” textuais são confundidos e usados indistintamente, mas são noções diferentes. Como nos exemplifica Marcuschi (2002), quando alguém diz “a *carta pessoal é um tipo de texto informal*, ele não está empregando o termo ‘tipo de texto’ de maneira correta [...]”. Na verdade, trata-se de um gênero textual.

Todo texto é formado por **tipos textuais**, também chamados de **tipologias** ou **sequências textuais**. Essas sequências são definidas por seus traços linguísticos predominantes, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. “Quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.” (MARCUSCHI: 2002, p. 27).

Há muitos estudos sobre os tipos de gêneros e várias classificações de sequências textuais. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), todo texto é formado de sequências, esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais. O produtor do texto é quem escolhe qual empregar, dentre as sequencias disponíveis, adequando-a a situação.

Tomemos, mais uma vez, Koch e Elias, para apresentarmos, brevemente, as principais características das sequências textuais mais estudadas.

|  |
| --- |
| **SEQUÊNCIAS OU TIPOS TEXTUAIS** |
| **DESCRITIVA** 🡪 caracteriza-se pela apresentação de propriedades, qualidades, elementos componentes de uma entidade, sua situação no espaço, etc. Predominam os verbos de estado e situação, ou aqueles que indicam propriedades, qualidades, atitudes, que aparecem no presente, em se tratando de comentário, e no imperfeito, no interior de um relato. Os articuladores mais usados são os de tipo espacial/situacional. |
| **NARRATIVA** 🡪 apresenta uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas.Há predominância dos verbos de ação, nos tempos do mundo narrado, bem como de adverbias temporais, causais e, também, locativos.  |
| **EXPOSITIVA 🡪 a**nálise ou síntese de representações conceituais em uma ordem lógica.Os tempos verbais são os do mundo comentado e os conectores, predominantemente, do tipo lógico. |
| **INJUNTIVA 🡪** apresentam prescrições de comportamentos ou ações sequencialmente ordenadas, tendo como principais marcas os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente e articuladores adequados ao encadeamento sequencial das ações prescritas.  |
| **ARGUMENTATIVA 🡪** são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nela predominam elementos modalizadores, verbos introdutores de opinião, operadores argumentativos, etc. |

Fonte: KOCH e ELIAS, 2018, pp. 62-73

 É importante destacar que os gêneros textuais são, geralmente, constituídos por dois ou mais tipos. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de **heterogeneidade tipológica** (MARCUSHI, 2002, p. 23).

**REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e filosofia da **linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DORSA, Arlinda. **Os diferentes gêneros textuais utilizados na universidade**: o papel do docente e discente neste caminhar. Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 17, 2013.

FURASTÉ, Pedro. **Normas técnicas para o trabalho científico**. Porto Alegre: s.n., 2006.

GERALDI, João. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GOMES, Isaltina. **A divulgação científica em Ciência Hoje**: características discursivos-textuais. 2000. Tese (Doutorado em Linguistica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda**. Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Trad. e org. Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

**Unidade 2 – Leitura e produção de sentido**

Após a leitura desta Unidade você poderá:

* Compreender como se dá o processo de produção de sentidos durante a leitura.
* Conhecer algumas estratégias utilizadas pelo leitor no processo de compreensão de um texto.
* Analisar o papel da escola e do educador no processo ensino-aprendizagem de leitura.

**Introdução**

*Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender*

*qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social,*

*quem trabalha para produzir a uva e*

*quem lucra com esse trabalho****.***

**Paulo Freire**

 Já conhecemos a importância da leitura em nosso dia-a-dia, sobretudo na atualidade, quando somos bombardeados por uma torrente de informações, que nos chegam por meio de diferentes textos não verbais e verbais (orais ou escritos), com os quais estamos em constante interação.

No contexto educacional, a prática da leitura é fator intrínseco para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. Daí a preocupação constante dos professores em estimular a leitura e em buscar procedimentos que possam auxiliar os estudantes a conquistar uma leitura proficiente, tornando-o capaz de refletir sobre a realidade.

O complexo processo de produzir sentidos ao lermos um texto é realizado, na maioria das vezes, de forma quase automática por todos nós, mas diversos estudos apontam que a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo dele bem mais do que apenas o conhecimento do código linguístico, já que, conforme vimos, o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Assim, nesta unidade, apresentaremos a leitura na concepção interacional e dialógica da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores ativos na construção dos sentidos de um texto. Veremos ainda algumas das estratégias de leitura à disposição do leitor para atribuir ao texto um sentido compatível com a proposta do autor e também discutiremos as práticas do professor no ensino da leitura em sala de aula.

**2.1 Leitura e interação**

O ato de ler envolve muito mais que apenas uma questão cognitiva. O leitor vai além daquilo que pode ser visto, ele participa, interage e reage ao texto, questionando, problematizando e criticando. Assim, desvela o significado pretendido pelo autor e vai além, interpretando e atribuindo novos sentidos ao texto. Por isso, sempre é possível várias leituras de um mesmo texto, pois os sentidos decorrem do modo como os conteúdos são interpretados.

Nessa perspectiva,

**a leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2017, p. 11, grifo das autoras).

Afinal, como lemos? Como se dá esse complexo processo de atribuição de sentidos? Quando lemos, interpretamos, compreendemos e problematizamos a mensagem do autor? Somos capazes de sintetizar o que o autor do texto quis nos dizer?

Em várias de suas obras, o educador **Paulo Freire** (1994, 1996 e 2008) nos propõe compreender a leitura como instrumento de emancipação social, enfatizando que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (1994). Partindo dessa concepção, podemos compreender a importância da leitura para a formação intelectual e social do indivíduo, pois é por meio dela que o leitor dialoga com o mundo.

Para atribuir significado ao que lê, o leitor ativo está em constante interação com o texto e seu autor. Esse é um dos objetivos da leitura: que o leitor coloque seus conhecimentos em interação com o texto e seu autor e, nesse processo de troca, aceite ou rechace os conteúdos propostos, goste ou desgoste, se emocione ou não... Como de leitores ativos estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as informações contidas no texto. Fazemos inferências, comparações e também formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo (KOCH; ELIAS, 2017, p.18).

Além disso, as autoras explicam que a leitura e a produção de sentido mobilizam alguns sistemas de conhecimentos que temos armazenados na memória. São eles: 1) conhecimento linguístico; 2) conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo; e 3) conhecimento interacional (2017, pp. 39-56).

O **conhecimento linguístico** diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical, com o qual o leitor pode compreender a organização do material linguístico do texto, a seleção do vocabulário adequado ao tema ou aos modelos cognitivos ativados e o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual. O **conhecimento enciclopédico** refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, àqueles provenientes das histórias de vida, das vivências pessoais, o que possibilita a produção de sentidos. Já o **conhecimento interacional** abrange as formas de interação por meio da linguagem e aciona outros conhecimentos.

Dentre os conhecimentos acionados de forma interativa, está aquele que nos permite reconhecer os objetivos do autor do texto em dada situação de interação (**conhecimento ilocucional**); também o **conhecimento comunicacional** que diz respeito, dentre outros aspectos, à adequação do gênero textual à situação de comunicação; ou ainda o **conhecimento metacomunicativo** que, por meio da utilização de sinais de articulação ou outros apoios textuais, contribui para que o locutor assegure a compreensão do texto e a aceitação dos objetivos pelo qual foi produzido; e, por último, o **conhecimento sobre gêneros textuais** (conhecimento superestrutural), que permite a identificação e reconhecimento dos vários tipos de texto.

São esses conhecimentos que nos permitem relacionar o que lemos com o que já conhecemos previamente, ao longo da vida, com as intenções e expectativas que temos e, assim, vamos construindo o sentido do texto. Podemos dizer, então, que o conhecimento prévio do leitor interfere decisivamente no processo de compreensão leitora. É a partir dele que o leitor vai fazendo inferências e atribuindo sentido ao que lê.

Em outras palavras: os componentes da superfície do texto funcionam como pistas para que o leitor ative os seus conhecimentos, faça as inferências e possa captar o sentido dos enunciados que compõem o texto. Só então acontece a compreensão.

 Mas, a maneira como lemos e interagimos com o conteúdo do texto está pautada por vários fatores, dentre eles o **objetivo da leitura**. A intenção, aquilo que leva o leitor a ler, norteia seu modo de leitura, fazendo-o interagir com maior ou menor intensidade, dedicar mais ou menos tempo e atenção ao texto. De acordo com Bamberger (1977), podemos pensar em vários tipos de leitura. Vejamos:

|  |
| --- |
| **TIPOS DE LEITURA** |
| **Informativa** 🡪 serve para expandir o conhecimento, auxiliar na informação funcional, nas curiosidades e necessidades de orientação para a vida. |
| **Cognitiva** 🡪é a leitura profunda, feita para o estudo de pesquisas, teses, exige resenha com argumentos. |
| **Literária** 🡪 são as leituras de textos literários, romances, contos e outros. |
| **Recreativa** 🡪 leitura de lazer, feita pelo prazer. |
| **Pretexto** 🡪 feita com uma única finalidade, como a leitura para a prova ou leitura de uma obra comentada para entender um texto, por exemplo.  |
| **Corretiva** 🡪 é uma espécie de leitura de revisão, realizada para correção de certas falhas, como erros ortográficos ou de digitação.  |

Fonte: Adaptado de BAMBERGER, Richard (1977, pp. 36-38)

 Geraldi (1989, p. 19), ao abordar os tipos de leitura, explica que a **leitura por busca de informações** pode ser orientada de duas formas, de acordo com o nível de profundidade desejado: podemos extrair informações de superfície ou de nível mais profundo. No primeiro caso, a busca de informações é feita sem um roteiro previamente elaborado, observando as informações sem cobranças. No segundo, o leitor deve usar as informações que já tem de outras leituras para que haja compreensão.

 Recorremos aos jornais e revistas para nos mantermos informados, buscamos nos poemas, nos romances, nos contos o prazer da leitura, ou ainda somos obrigados a ler bulas, manuais ou relatórios. Além disso, quando estudamos, costumamos consultar dicionários ou obras de referência, e diariamente nos são apresentados outros textos que não escolhemos ler: folhetos, panfletos, cartazes, faixas, *outdoors*... Em cada uma dessas situações, utilizamos estratégias diferentes de leitura.

Mas, o que são estratégias de leitura? Você conhece ou já utilizou alguma delas para ler?

**2.2 Estratégias de leitura**

 O termo estratégia pode ser empregado com diferentes sentidos, dependendo do contexto. Aqui, vamos entendê-lo como um procedimento, neste caso, de leitura. De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Ele entende as estratégias como procedimentos para atingir objetivos a serem realizados, que envolvem o planejamento de ações bem como sua avaliação.

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções (SOLÉ, 1998, p. 70).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (PCNs), a leitura é

 [...] uma atividade que implica estratégias de **seleção**, **antecipação**, **inferência** e **verificação**, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70, grifo nosso).

 A estratégia de **seleção** permite ao leitor ater-se apenas ao que é do seu interesse no texto, descartando o que considera irrelevante. Isso ocorre quando, por exemplo, lemos os títulos da primeira página de um jornal e selecionamos as notícias que nos interessam para ler inteira, mais detidamente.

A **antecipação** ocorre durante a leitura do texto, quando o leitor constrói hipóteses sobre o conteúdo, considerando as pistas que o texto oferece. Koch e Elias (2017) citam a construção de hipóteses, elaboradas com base em nossos conhecimentos sobre o autor do texto, o meio em que ele é divulgado, o gênero textual, o título do texto (que orienta na produção do sentido) e a distribuição e configuração de informações do texto. As hipóteses vão sendo testadas e podem ser confirmadas ou rejeitadas no decorrer da leitura.

A estratégia da **inferência** depende dos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto abordado. Com eles é possível usar as pistas deixadas pelo autor ao longo do texto e complementar a leitura, enriquecendo-a ou utilizando esses conhecimentos para discordar do autor, por exemplo.

Com a **verificação** o leitor pode examinar a eficiência das demais estratégias escolhidas para ler, o que lhe dá maior segurança na construção do sentido do texto.

 Assim, percebemos que as estratégias são usadas para se colocar em prática os mecanismos de ações mentais desenvolvidas pelo leitor para construir um sentido e compreender com maior aproveitamento o que está sendo lido. Vejamos alguns procedimentos que podem ser acionados pelo leitor.

|  |
| --- |
|  **ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA** |
| **Atividades antes da leitura** |
| * Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
* Antecipação do tema ou ideia principal;
* Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
 |
| **Atividades durante da leitura** |
| * Retificação, confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato ler;
* Utilização do dicionário para consulta, esclarecendo sobre possíveis dúvidas do vocabulário;
* Identificação de palavras-chave;
* Suposições sobre as conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças;
* Construção do sentido global do texto;
* Busca de informações complementares;
* Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
* Identificação referencial a outros textos;
 |
| **Atividades para depois da leitura** |
| * Construção do sentido sobre o texto lido;
* Troca de opiniões e impressões a respeito do texto;
* Relacionar informações para concluir ideias;
* Avaliar criticamente o texto abordado.
 |

Fonte: Solé, 1998.

**2.3 A leitura em sala de aula**

O ensino da leitura exige um posicionamento crítico do leitor. É para isso que os educadores trabalham, visando a obtenção de uma leitura proficiente. No dizer de Freire (1999, p. 11), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Para ele, o ato de ler deve ser compreendido como engajamento, como busca interessada e significativa por parte do leitor em oposição à recepção passiva e indiferente que caracteriza a leitura no contexto escolar.

Segundo Masetto e Abreu, o aluno sempre pode dar uma contribuição pessoal ao que foi escrito pelo autor. Essa contribuição pode ser mínima, apenas interpretando o pensamento expresso por escrito, ou máxima, acrescentando reflexões e tirando conclusões a partir do conteúdo lido. A leitura como ato ativo demanda o esforço e envolvimento do aluno e o professor tem que ter em mente que pode solicitar leituras em diferentes graus de exigência (1990, p. 86).

Sempre associamos a prática da leitura às aulas de língua portuguesa, esquecendo-nos que o estudo de textos por meio da leitura é prática nas aulas de outras disciplinas. Portanto, a leitura permeia todo o processo de produção do conhecimento, sendo a escola e a universidade os espaços mais indicados para estimular o hábito da leitura. Professores de todas as disciplinas devem trabalhar em conjunto e construir um projeto de leitura para a escola que permita ensinar o aluno a ler os mais diversos gêneros textuais, construídos com diferentes tipos de texto, e assim perceber diferentes formas de leitura e entendimento.

Freire (2008) disse que a leitura de mundo precede a leitura da palavra mostrando-nos que linguagem e realidade se prendem de forma dinâmica, pois a leitura da palavra não pode prescindir da leitura de mundo e esta, por sua vez, depende da outra para sua continuidade. Ora, já que viver precede a leitura, cabe ao educador formar cidadãos autônomos, capazes de compreender melhor o contexto do mundo em que estão inseridos e lidar com questões sociais, emocionais, afetivas e psicológicas.

Para que isso ocorra, é necessário ensinar os estudantes a lerem, a usarem estratégias para compreenderem um texto e aprenderem com ele. O ensino de estratégias de compreensão leitora leva o leitor a aprender a partir do conhecimento que ele tem, estabelecendo relações entre o que leu e o que já sabia.

No dizer de Solé (1998), as estratégias utilizadas devem permitir que o aluno planeje sua leitura, o que facilita a comprovação e o controle do que ele lê em função dos seus objetivos. Nesse sentido, a autora propõe que o professor trabalhe em três etapas, sempre conduzidas pelo professor que deverá servir de modelo de leitor competente.

|  |
| --- |
| **ANTES DA LEITURA** |
| O professor fornece explicações gerais sobre o que será lido, chamando a atenção dos alunos para os aspectos do texto que podem ativar o conhecimento prévio: título, subtítulo, enumerações, sublinhados, mudanças de letras, introduções e resumos e incentivando-os a falarem o que já sabem sobre o tema. |
| **DURANTE A LEITURA** |
| Nesta etapa o leitor busca obter maior compreensão sobre o texto, sendo necessário maior esforço de leitura para obter êxito na tarefa. Assim o número de estratégias utilizadas tende a ampliar-se, podendo ser divididas em seis: formulação de previsões; formulação de perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo de ideias; avaliação do caminho percorrido e realização de novas previsões; relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado. Sendo que todas elas ocorrem concomitante e recursivamente.  |
| **DEPOIS DA LEITURA** |
| Nesta fase uma estratégia necessária é a identificação da ideia principal do texto lido, que irá demonstrar a capacidade do leitor em compreender o texto. O leitor poderá também, produzir um resumo escrito, através da estratégia de formular e responder perguntas.  |

Fonte: SOLE, 1989 (apud FARFUS, p. 21).

Para termos uma ideia da aplicação de estratégias com o objetivo de tornar nossa leitura mais eficiente, tomemos como exemplo o material traduzido pela professora Renata Fortes, da Universidade de São Paulo, Campus São Carlos[[1]](#footnote-1). Ela discorre sobre como ler um artigo científico, explicando os procedimentos para dois tipos básicos de leitura: leitura diagonal (rápida) e leitura profunda (lenta e detalhada)[[2]](#footnote-2). Veja a seguir os procedimentos em cada tipo de leitura:

|  |
| --- |
| **LEITURA DIAGONAL** |
| 🡪Leia o título e verifique se o que está escrito tem relevância em relação ao que está procurando;🡪Leia a introdução;🡪Leia os cabeçalhos das seções;🡪Dê uma olhada nas tabelas e gráficos para ver o que dizem e leia as legendas;🡪Leia as definições e teoremas;🡪Leia as conclusões;🡪Pondere sobre a credibilidade do artigo: Quem escreveu? Os autores são conhecidos? Onde trabalham? Que parcialidades eles poderiam ter, em decorrência de seu ambiente? Onde o artigo foi publicado? Qual a reputação da revista? Quando foi escrito? Pode estar obsoleto ou substituído por mas recente?🡪Veja rapidamente a bibliografia: Quão extensa é? Os autores são bem informados do trabalho corrente? Referenciam os artigos clássicos da área? Você já leu os artigos que são referenciados? Você sabe de pesquisa relevante que não é citada? |
| **LEITURA PROFUNDA** |
| **🡪**Siga os passos da **leitura rápida** e em seguida:🡪**Examine as suposições**: Os resultados se baseiam em algumas suposições sobre tendências ou sobre o ambiente? As suposições/hipóteses são aceitáveis?🡪**Examine os métodos**: Eles avaliam o que eles afirmam? Quais as limitações da metodologia utilizada? Eles podem explicar o que eles observaram? Eles seguiram controles adequados? Eles realizaram testes de forma padronizada?🡪**Examine as estatísticas**: Os testes estatísticos apropriados foram aplicados de forma correta? Eles fizeram a análise de erros correta? Os resultados são estatisticamente significativos?🡪**Examine as conclusões**: As conclusões foram conduzidas logicamente a partir das observações? Que outras explicações existem para os efeitos observados? Que outras conclusões ou correlações existem? |

Ao folhear o artigo, é interessante que o leitor faça um quadro de entendimento das partes que o constituem. Isso facilitará o entendimento geral do texto e constrói uma base para estudar o artigo. A ideia é compreender as conclusões para examinar melhor os argumentos utilizados.

Além disso, sempre que nos depararmos com um artigo, é necessário abordá-lo com ceticismo científico, tentando destruir os argumentos construídos pelo autor. Ao questionarmos o que lemos entendemos melhor o que o autor está dizendo e porque está dizendo aquilo. Assim, será possível delinear as nossas próprias conclusões a partir de dados do artigo.

 Vejamos agora um resumo dos passos importantes para uma boa leitura de um artigo científico.

|  |
| --- |
| **COMO LER UM ARTIGO CIENTÍFICO** |
| **Preparação** | - lugar silencioso- lápis, papel, fotocópia do artigo |
| **Decidir o que ler** | - leia título e resumo- lê-lo, arquivá-lo ou desprezá-lo? |
| **Ler por largura** | - o que eles fizeram?- faça uma leitura rápida na introdução,  cabeçalhos, gráficos, definições,  conclusões e bibliografia- pondere sobre a credibilidade do artigo- quão útil ele é?- decida se deve continuar a leitura |
| **Ler em profundidade** | - como eles fizeram aquilo?- questione seus argumentos- examine as suposições- examine os métodos- examine as estatísticas- examine o raciocínio e as conclusões- como você pode aplicar a abordagem a abordagem apresentada a seu trabalho? |
| **Fazer anotações** | - faça anotações durante a leitura- destaque os pontos principais- anote termos novos e definições- resuma tabelas e gráficos- escreva um resumo |

Você já leu um artigo científico? Utilizou algum procedimento estratégico? Que tal começar? Lembre-se: leitura é prática.

Antes de encerrarmos esta unidade não poderíamos deixar de falar sobre as mudanças que as práticas de leitura vêm sofrendo no contexto educacional sob a influência da cultura digital e das tecnologias ligadas à informática. Com elas inserem-se outras formas de leitura e os professores estão sendo cada vez mais desafiados a mudar suas práticas pedagógicas, utilizando outros recursos tecnológicos que possam auxiliá-lo na função de estimular o conhecimento e, consequentemente, a leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não se formam bons leitores oferecendo a eles materiais empobrecidos. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. Por isso, a orientação dos PCNs para os professores é que selecionem recursos didáticos e procedimentos que viabilizem e enriqueçam a forma como se procede a uma atividade, seja ela individual ou coletiva. O objetivo é auxiliar o aluno desenvolver seus próprios esquemas mentais na organização do processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 36).

É nesse sentido que os profissionais de tecnologias educacionais devem atuar, ouvindo alunos e professores para propor alternativas que atendam suas necessidades e contribuam para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

**REFERÊNCIAS**

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito da leitura.Tradução de Octavio Mendes Cajado. SP: Cultrix,1977

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARFUS, Verônica Socorro. **Estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa**: Compreendendo o sentido do texto. 2012. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Programa de Pós-Graduação Latu Sensu da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira, Polo Nova Londrina. Medianeira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda**. Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Unidade 3 – A produção de texto como prática social**

Após a leitura deste capítulo, você poderá:

* Compreender a produção de texto como uma prática interacional e contextualizada.
* Produzir textos escritos considerando o destinatário, a finalidade e as propriedades textuais, buscando a competência comunicativa.
* Avaliar a didatização da produção textual e refletir sobre novas práticas que atendam às demandas de educadores e estudantes.

**Introdução**

 *Produzir textos é expor uma imagem de si.*

 *Nada é tão complexo quanto suscitar o gosto e*

*a motivação para a escrita.*

**Dolz, Gagnon e Decândio**

 Quantas vezes já ouvimos que “escrever é um dom”, que “só os dotados pela natureza escrevem bons textos” ou ainda que “escrita é inspiração”? Se não com essas palavras, certamente já nos deparamos com a ideia expressa por elas. Mas, será mesmo que só escrevem bem uns poucos privilegiados? Neste capítulo, a intenção é abordar a produção textual à luz da concepção sociointeracional da linguagem, entendendo a atividade de escrever como uma prática de intercâmbio verbal.

 Estudantes de todos os níveis de ensino relatam dificuldades para escrever, tornando-se um desafio para os educadores, em curtos períodos letivos, não só motivar os estudantes a praticar a produção textual, mas também a obter resultados positivos no que se refere à competência dos textos produzidos.

Nesta última unidade da disciplina, tratamos a produção de texto como prática social e interacional, levando em conta determinado interlocutor no processo de escrever. Abordamos também algumas estratégias para o desenvolvimento das ideias e a organização do texto, além de ressaltarmos a importância da coesão e da coerência para a interligação e associação dos elementos que compõem o texto, concatenando as ideias nele contidas.

Obviamente a intenção não foi a de dar receitas sobre como escrever um texto, mas sim mostrar como a seleção das palavras, a contextualização e o estilo vão produzindo um texto adequado ao nosso interlocutor, pois acreditamos que nossa forma de escrever advém da compreensão de como se escreve. Com esse entendimento, esperamos que os cursistas possam refletir sobre sua própria produção textual e analisar como o ensino dessa prática vem sendo realizado nas escolas, assunto que fecha este capítulo.

**3.1 O processo de escrever**

 A concepção interacional que vimos apresentando para entender a linguagem e o texto nos impede de abordar a prática de produção de texto apenas com foco na língua ou no autor do texto. Considerando o caráter dialógico da língua, é possível compreender que, tanto aquele que escreve um texto, quanto o leitor desse texto são construtores sociais que, no processo de interação, dão sentido à escrita.

 Como observa Antunes (2005), “não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto”. Ou seja: ao escrever, o autor deve pensar em seu leitor, com foco na **interação**. Escrever sob essa perspectiva significa abandonar o foco na língua ou no escritor.

 Koch e Elias (2018, pp. 32-33) explicam que subjacente à concepção de escrita com **foco na língua** encontra-se uma ideia de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O texto, nesse caso, é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor e decodificado pelo leitor, bastando, para isso, conhecer a língua.

 Por outro lado, o **foco no escritor** implica em que a atividade de escrever é entendida como representação do pensamento, subordinada a um “**sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações**”. O texto é visto como um produto do pensamento do escritor e a escrita expressa esse pensamento. Com esse entendimento, o autor não leva em conta as experiências e o conhecimento do leitor nem a interação presente no processo de escrever (Idem, p. 33, grifo das autoras).

 Ainda de acordo com as autoras, compreender a escrita como produção textual “significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescrever o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 34). Dessa forma, a escrita pode ser entendida como

[...] atividade de produção textual que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (TORRANCE; GALBRAITH, 1999 apud KOCH, ELIAS, 2018, p.35).

 Sob esse olhar, tanto quem escreve (autor), como aquele para quem se escreve (leitor) são sujeitos ativos que se constituem e são constituídos no texto. Como vimos na Unidade I, textos são muito mais do que simples formas, mais do que palavras ou conjunto de palavras, mais do que frases isoladas ou combinadas de uma determinada forma. O **texto** é onde ocorre a interação e, portanto, só ganha existência dentro de um processo interacional, sendo o produto de uma coprodução entre interlocutores.

 Por isso, escrever não se trata de dominar a língua enquanto uma forma, mas sim saber como usá-la de maneira adequada e competente para ser compreendido. Trata-se de **escrever textos**, o que não significa desconsiderar o aspecto linguístico e sim usar esse conhecimento para produzir textos socialmente relevantes, de um determinado gênero, com objetivos claros, supondo um leitor.

 Além do **conhecimento linguístico** (ortografia, gramática, léxico da língua), segundo Koch e Elias (2018), o escritor ativa outros tipos de conhecimento ao escrever[[3]](#footnote-3), tais como o **conhecimento enciclopédico** (sobre coisas do mundo, vivências e experiências) e o **conhecimento de textos** e **conhecimentos interacionais**. Como vimos, o processo de produção de sentidos ocorre quando o leitor coloca seus conhecimentos em interação com os conteúdos do texto e, assim, vai construindo sua interpretação do que é dito.

 Os **conhecimentos interacionais** referem-se à ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre suas práticas de interação. Ao ativá-los, o escritor pode:

|  |
| --- |
| 🡪 configurar na escrita sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado; |
| 🡪 determinar a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; |
| 🡪 selecionar a variante linguística adequada à situação de interação; |
| 🡪 fazer a adequação do gênero textual à situação comunicativa; |
| 🡪 assegurar a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual. |

Fonte: KOCH; ELIAS, 2018, pp. 44-49

Para entendermos melhor o processo de escrever, nos valemos novamente de Antunes (2005). A autora nos explica que da compreensão do que seja escrever derivam as práticas da escrita. Ela nos apresenta algumas noções sobre o que caracteriza a atividade de escrever. Vamos a elas.

|  |
| --- |
| 🡪 Escrever é uma atividade de interação. |
| 🡪 Escrever é uma atividade cooperativa. |
| 🡪 Escrever e uma atividade contextualizada. |
| 🡪 Escrever é uma atividade necessariamente textual. |
| 🡪 Escrever é uma atividade tematicamente orientada. |
| 🡪 Escrever é uma atividade intencionalmente definida. |
| 🡪 Escrever é uma atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras pragmáticas. |
| 🡪 Escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos. |
| 🡪 Escrever é uma atividade que retoma outros textos. |
| 🡪 A escrita é uma atividade em relação de interdependência com a leitura. |

Fonte: ANTUNES, 2005, pp.28-36

**3.2 Estratégias para produzir textos**

 Produzir textos relevantes e adequados aos vários propósitos interativos é uma tarefa perfeitamente possível, desde que haja compromisso e dedicação e muita prática daquele que almeja uma escrita mais proficiente. Escrever bem significa desenvolver habilidades, cada um no seu tempo e ritmo, para produzir textos que cumpram com seus objetivos de comunicação.

 Para Antunes, há “três grandes momentos para a atividade de escrever: o do planejamento (remoto e próximo), o da escrita propriamente dita e o da revisão” (2003 apud ANTUNES, 2005, p. 37). Dessa forma, a autora pontua que construir um texto escrito:

|  |
| --- |
| 🡪primeiro, é uma atividade que começa antes da tarefa mecânica de grafar; |
| 🡪segundo, inclui essa tarefa de grafar, de pôr no papel; |
| 🡪terceiro, é uma atividade que ultrapassa o momento da primeira versão. |

 Em outras palavras, Antunes explica que o sucesso de na elaboração de um texto escrito supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o **planejamento**, passando pela **escrita**, até o momento posterior da **revisão** e da reescrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também relacionam as etapas da produção textual. Vejamos quais são.

|  |
| --- |
| **ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL** |
| 🡪 estabelecimento de tema; |
| 🡪 levantamento de ideias e dados; |
| 🡪 planejamento; |
| 🡪 rascunho; |
| 🡪 revisão; |
| 🡪 versão final. |

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 68).

Após estabelecer o assunto sobre o qual será produzido um texto, muitas pessoas relatam que se sentem “bloqueadas”, que não sabem por onde

começar, que não encontram ideias para escrever sobre o tema. Isso já aconteceu com você? Como resolver esse problema? Há solução?

Ainda não temos à disposição um banco de ideias que possamos acessar de alguma forma ou um “mundo das ideias residindo em algum lugar que deve ser encontrado num passe de mágica ou por meio de uma iluminação divina”, como nos diz Emediato (2008, p. 88). Por isso, devemos recorrer aos textos já publicados, aos livros, às informações recebidas pelos meios de comunicação, enfim, às fontes onde estão as ideias. A leitura é a verdadeira fonte de inspiração. Quem não lê, não tem ideias. Assim, além de pesquisar o que já se sabe sobre o assunto, quem deseja produzir um texto deve também buscar em sua memória o que tem registrado sobre o assunto que pretende escrever.

Mesmo pesquisando e recorrendo aos nossos conhecimentos prévios sobre o tema, dificilmente a inspiração surge espontaneamente, por isso é necessário **planejar**. Emediato recomenda que, antes de começar a escrever um texto, se faça um esboço de itens e tópicos que poderão servir para o desenvolvimento dos períodos e dos parágrafos. Diz ele:

Faça o seguinte: após escolher um tema, delimite-o o máximo de vezes possível em itens subordinados ou relacionados a ele de alguma forma. Este procedimento permitirá ao escritor saber o seu conhecimento enciclopédico sobre o assunto, ou seja, o que exatamente, em um dado momento, ele sabe sobre o assunto escolhido ou proposto (EMEDIATO, 2008, p. 89).

 Em seguida, o autor nos indica construir uma **árvore temática** com tópicos subordinados e relacionados, o que permitirá que o produtor de texto desenvolva suas ideias relativas a cada galho de árvore, ou seja, a cada tópico. Se não for possível fazer isso, sinal de que é preciso ler mais, ter mais ideias sobre o assunto.

****

Fonte: EMEDIATO, 2008, p. 89.

 Quando construímos a árvore temática, estamos organizando nossas ideias e, consequentemente, facilitando o processo de escrita. Dessa forma, estamos racionalizando o processo de escrever, o que permitirá desenvolver o texto com mais organização e de forma menos improvisada e mais interessante. Esse procedimento, de acordo com Emediato (2008), ajuda a **delimitar tópicos de desenvolvimento** do texto e decidir quando utilizar cada um deles. Também é possível descartar aqueles que julgarmos menos interessantes. As árvores temáticas variam de acordo com o objetivo do texto e ajudam a elaborar um plano de texto. Portanto, é importante despender tempo para isso.

 O planejamento é também importante na construção dos parágrafos, tornando-se fundamental na obtenção de um texto bem organizado e completo. “Organizar bem os parágrafos de um texto pressupõe a definição prévia de objetivos para cada um deles, planejando as ideias e desenvolvendo-as em momentos apropriados e predeterminados”, nos diz Emediato, apresentando oito formas de organizar um parágrafo.

|  |
| --- |
| **FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DE UM PARÁGRAFO** |
| **Tempo** 🡪 histórico sobre o assunto, datas, origens, narrativa histórica.  Quando? |
| **Espaço** 🡪locais, situações no espaço. Onde? |
| **Definição** 🡪definir, conceituar, explicar o significado de um conceito.  O que é? |
| **Enumeraçao** 🡪lista de características, funções, princípios, fatores, fases,  etapas etc. |
| **Comparação** 🡪estabelecer relações de semelhança e de diferença,  contrastar. |
| **Causas/efeitos** 🡪resultados, consequências, fatores causais. |
| **Exemplificação** 🡪fatos concretos, provas factuais. |
| **Conclusão/dedução** 🡪dedução geral sintetizando os dados e informações  contidas nos parágrafos anteriores. |

Fonte: EMEDIATO, 2008, p. 92.

 Importante frisar que todos esses procedimentos são feitos antes de começar a grafar. Só depois de planejar a organização do texto, produzimos um primeiro rascunho, que será revisto, corrigido, adequado até chegarmos à versão final do texto. É o que Antunes chama de “*as idas e vindas da atividade de escrever*” (2005, p. 37, grifo da autora).

É comum que professores do ensino médio e também do ensino superior,

anotem nos textos de seus alunos observações como: “falta coesão” ou “não tem coerência”. Isso já aconteceu com você? Se ocorreu, você ficou sabendo o que realmente faltava no seu texto? Como conseguir coesão e coerência em seu texto?

 Na Unidade I deste Guia Didático, vimos alguns fatores constitutivos do texto (MARCUSCHI, 2008) também nomeados como **propriedades do texto**. Dentre elas, estão a **coesão** e a **coerência**, características que gostaríamos de destacar pela importância que têm na compreensão e domínio do texto. Embora sejam fenômenos cuja abordagem merece mais tempo e aprofundamento, nossa ideia é conceituar e, de forma breve, relacionar os principais aspectos dessas propriedades textuais[[4]](#footnote-4).

 Quando escrevemos, procuramos fazê-lo de forma articulada, encadeando ideias, ligando palavras, períodos, parágrafos, de forma a dar continuidade ao texto e não deixar nada solto. Buscamos um fio condutor para expressar nossas ideias e nos fazer entender. Assim, conforme Antunes, o texto vai sendo tecido, numa unidade possível de ser interpretada. A normalidade dos textos com que interagimos são aqueles em que se reconhece um tipo qualquer de continuidade, de articulação (2005, p. 46).

 É nessa perspectiva que a questão da **coesão** se sobressai como sendo “*essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática*” (Idem, p. 47, grifo da autora). E é exatamente essa a função da coesão: criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Em outras palavras: a função da coesão é promover a **continuidade** do texto.

 Para que a coesão ocorra, é necessário que haja encadeamentos não só na superfície do texto, onde tudo deve estar em relação, mas também, e de forma concomitante, ocorrem ligações no âmbito do sentido e das intenções pretendidas. A compreensão do que o outro diz é o resultado da múltipla relação que se estabelece em cada segmento do texto e em todos os seus níveis.

 Em síntese,

[...] quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua *continuidade*, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade do sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso (ANTUNES, 2005, p.49).

 Sobre essa continuidade, a autora nos explica ainda que ela se instaura no texto pela coesão e é, fundamentalmente, uma continuidade semântica, de sentido, que se que expressa, no geral, pelas relações de **reiteração**, **associação** e **conexão**. As relações ocorrem graças a vários **procedimentos** que, por sua vez, se desdobram em diferentes **recursos**. A esse respeito, a autora discorre detalhadamente ao longo de seu livro, mas para termos uma ideia, reproduzimos aqui o quadro que sintetiza como se faz a coesão.

Fonte: ANTUNES, 2005, p. 51.

 No que se refere à **coerência**, podemos dizer que ela é um fenômeno tão vasto que dificulta conceituá-la, tornando-se muito trabalhoso dar conta de todas suas implicações. A coerência de um texto não depende apenas da maneira como se combinam os elementos linguísticos, mas também da situação em que o texto se insere, do conhecimento de mundo e do gênero textual empregado. Por isso, devemos compreender a coerência como interpretabilidade, inteligibilidade textual em uma situação de comunicação. Ela está, portanto, relacionada à capacidade que o sujeito tem de atribuir um sentido global ao texto.

 Para Antunes, a coerência não é uma propriedade estritamente linguística. Ela ultrapassa as determinações meramente gramaticais da língua. Então, segundo ela, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos este ou aquele jeito de dizer as coisas. A coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas.

Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça com comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida (ANTUNES, 2005, p.176).

 Existe uma relação de interdependência entre coesão e coerência, pois não há uma coesão que exista por si mesma e para si mesma. “A coesão é decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto” (Idem, p. 177).

**3.3 Produção textual na escola**

Durante muito tempo, o ensino da escrita foi alicerçado no ensino da língua portuguesa. Assim, para escrever, uma criança deveria se apropriar da escrita do português e, para isso, partia-se das menores unidades (letra, sílaba, palavra) até chegar nas unidades maiores (frase/oração/texto). Inicialmente, produzir textos na escola era entendido como saber utilizar uma escrita correta, seguir as regras gramaticais e ortográficas, insistindo-se nas aulas de análises morfológica e sintática de palavras e frases isoladas. Como nos explica Marcushi (2010), os textos eram compreendidos como um agrupamento de palavras e frases, e para escrevê-los bastava que os alunos aprendessem a escrever e, depois de alfabetizados, aprendessem a juntar frases gramaticalmente corretas.

Para se ter uma ideia dos avanços na didatização da língua, sobretudo no que diz respeito à produção de texto, tomemos a autora para entender as diferentes abordagens desde o século passado até os dias atuais. Em síntese, ela distingue períodos distintos, com as seguintes características:

|  |
| --- |
| **ABORDAGENS DE DIDATIZAÇÃO DA ESCRITANO SÉCULO XX** |
| **ATÉ OS ANOS 1950** |
| **Modelo** 🡪 ênfase nos modelos clássicos das antologias escolares; produção solicitada na forma de “composição livre”, “composição à vista de gravura”, “trechos narrativos”, “composição de lavra própria”.**Professor** 🡪 breves orientações sobre o tema e a organização do texto.**Aluno** 🡪 convidado a “usar a imaginação” e escrever de “modo original”, atendendo às regularidades da gramática.  |
| **ANOS 1960 E 1970** |
| **Modelo** 🡪 concepção da língua como código que, se utilizado adequadamente pelo “emissor”, garantia uma “mensagem sem ruídos” ao “receptor”.**Professor** 🡪 técnicas de redação para os mais variados tipos de texto, organizados basicamente em três padrões: narração, descrição, dissertação.**Aluno** 🡪 praticava a “redação”. |
| **ANOS 1980** |
| **Modelo** 🡪 adoção da concepção de língua como um sistema que sofre a ação histórica dos seus usuários. “Texto” e “contexto” começam a ganhar força, mas ainda prevalece a ênfase aos aspectos formais do texto.**Professor** 🡪 insistência na sequenciação do texto: “começo, meio e fim”.**Aluno** 🡪 prática de textos narrativos, descritivos ou dissertativos. |
| **ANOS 1990 (a partir da segunda metade)** |
| **Modelo 🡪** gêneros textuais ganham espaço expressivo nas salas de aula, tratados inicialmente como fixos.**Professor** 🡪nomeação, classificação e caracterização dos gêneros textuais, com ênfase em seus aspectos formais.**Aluno** 🡪 aprender um “padrão de formas”. |

Com base em MARCUSCHI, 2010, pp. 66-78.

Após a difusão mais ampla das ideias de Bakhtin (1992) no mundo ocidental, cresce a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais. Como explica Marcuschi (2010, p. 77), os gêneros passam a ser vistos como constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercendo funções sociocognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação.

Assim, na atualidade, aprender um gênero implica em escolher adequadamente os objetivos que desejamos alcançar ao escrever ou falar. O objetivo principal da produção de textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade. Daí a importância de a escola propor situações de produção que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulem socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula.

Mais recentemente, ensinar produção de texto na escola significa também trabalhar com o uso de outras linguagens que não só a verbal, para privilegiar letramentos múltiplos, práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos protagonistas (MARCUSHI, 2010).

A compreensão de que a linguagem se efetua na relação de interação por meio dos diversos gêneros que circulam socialmente nos impede de aceitar que a produção de textos seja apenas algo mecânico, ou de que a língua escrita é meramente um código que materializa a fala. A ótica sociointeracionista nos leva a entender o trabalho de produção de textos, não mais como uma atividade mecânica, mas como prática social, pois a interação se manifesta por meio de textos que circulam socialmente e não por meio de frases sem nexo e isoladas.

Como vimos, durante muito tempo, a produção textual em sala de aula teve o objetivo de colocar em prática os conhecimentos gramaticais adquiridos pelos alunos. O processo de ensino e aprendizagem focado, basicamente, nos aspectos formais do texto tem como resultado uma escrita sem objetivos, desprovida de função social, como prima a perspectiva interacional e discursiva da língua.

 Segundo Geraldi,

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. Ou outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo (1997,102, grifo do autor).

Ora, se produzimos um texto para outro, e é somente na **interação** com o interlocutor que a linguagem ocorre, o texto deve ter uma razão para ser escrito ou falado. Nesse sentido, a produção de textos deve partir de uma **situação de comunicação**. Por isso, para produzir um texto em qualquer modalidade, Geraldi (1997, p.137) afirma ser necessário que:

|  |
| --- |
| 1. se tenha o que dizer;
 |
| 1. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 |
| 1. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 |
| 1. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
 |
| 1. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
 |

Como orienta os PCNs (BRASIL, 1998), é preciso oferecer aos alunos a oportunidade de se tornarem reais usuários da língua para atender às múltiplas demandas sociais e responder a propósitos comunicativos, definidos de acordo com as diferentes condições de produção textuais. Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de produção de textos revela-se propositivo, na medida em que permite ao estudante compreender que a escrita ultrapassa a tarefa da sala de aula, vai além da aquisição do código e das regras gramaticais (ROSA, 2012).

Ainda de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o estudante deve considerar alguns aspectos ao produzir um texto. São eles: a finalidade do texto, a especificidade do gênero, os lugares preferencias de circulação do texto e o interlocutor eleito. Nesse sentido, Marcuschi (2010, pp. 78-79) chama a atenção dos educadores para a necessidade de explicitar aos estudantes o **contexto de produção** dos textos, deixando claro:

|  |
| --- |
| * o objetivo pretendido (qual a razão da escrita/fala?)
 |
| * o espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?)
 |
| * o leitor/ouvinte presumido (quem o locutor tem em mente ao produzir seu texto?)
 |
| * o suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?)
 |
| * o tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?)
 |
| * o gênero textual na relação com o letramento que se pretende produzir (crônica, reportagem, notícia, artigo de opinião, anúncio publicitário, panfleto, artigo científico, *email*, pôster, resenha, tirinha, seminário?)
 |

**Palavras finais**

Práticas inerentes ao processo ensino-aprendizagem, a leitura e a produção de textos no âmbito escolar têm sido objetos de estudo de diversos pesquisadores. Afinal, a escola é o primeiro lugar onde o indivíduo aprende e exercita essas práticas e é na sala de aula que, na maioria das vezes, a atividade de ler e escrever encontra forte resistência da parte dos estudantes, que revelam não gostar de ler e/ou de escrever.

Pesquisadores do ensino da linguagem apontam que não se tem despertado no aluno o prazer de ler e de escrever, que é necessário fazer com que o estudante conviva com essas práticas de forma natural, que ele tome consciência do poder transformador da leitura e da escrita sobre a realidade social.

Nesse sentido, muito se tem discutido sobre como trabalhar os textos nas escolas e não só nas aulas de Língua Portuguesa, já que a escola não existe sem a leitura de textos escritos, e essa atividade permeia todas as disciplinas. Portanto, a leitura está estritamente relacionada à escrita e é competência indispensável para a aprendizagem em cada uma das áreas.

Qual a melhor alternativa, então, para se trabalhar visando formar leitores e produtores de texto competentes? Quais práticas vêm se consolidando como proficientes? O que se pode fazer para aprimorar a prática pedagógica? Pensar essas questões significa buscar formas adequadas de utilizar recursos tecnológicos na educação para atender a demanda de professores e alunos.

Na sociedade contemporânea, também conhecida como sociedade da informação ou sociedade da comunicação, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) assumem papel preponderante em diversas esferas de atuação e o profissional que pretende trabalhar com tecnologias educacionais deve repensar o cotidiano escolar, buscando integrar as TICs à educação de forma criativa e inovadora.

As tecnologias educacionais deixam de ser apenas ferramentas para tornar mais eficientes práticas e processos já utilizados, podendo constituir-se em elementos estruturantes de diferentes metodologias de ensino, quando corretamente adequadas ao contexto educacional em que estão inseridas. Por isso, entendemos que os estudantes deste curso devem compreender os processos educativos e de aprendizagem para atuar na análise e desenvolvimento de alternativas no processo de ensino-aprendizagem.

Leitura e produção de texto devem ser objeto de estudo em todos os níveis do ensino – infantil, fundamental, médio e superior com abordagem e adequada à esfera em que estão sendo estudadas. Ao profissional licenciado para atuar com Tecnologias Educacionais cabe pensar como vencer as barreiras impostas pelos alunos nos diferentes níveis de ensino e contribuir para que essas práticas possam, efetivamente, ser instrumentos de inclusão, de exercício da cidadania e de transformação na sociedade em que vivemos.

O desafio esta posto. **Vamos a ele!**

**REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLTZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabricio. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto**: redação e argumentação, e leitura. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

GERALDI, João. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda**. Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane (coord.). Coleção Explorando o Ensino. Língua Portuguesa: ensino fundamental; v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

1. Disponível em: <http://conteudo.icmc.usp.br/pessoas/renata/Leitura4.PDF> Acesso em: setembro/2018. [↑](#footnote-ref-1)
2. O texto completo pode ser encontrado em: <http://www.cse.ogi.edu/~dylan/efficientReading.html> Acesso em: setembro/2018. [↑](#footnote-ref-2)
3. Isso também ocorre como o leitor, conforme vimos na Unidade II. [↑](#footnote-ref-3)
4. Aqueles que desejarem aprofundar-se no assunto, recomendamos especialmente a leitura do livro “Lutar com palavras: coesão e coerência”, de Irandé Antunes, além de outros autores que constam das referências, como Koch e Marcushi, dentre outros. [↑](#footnote-ref-4)