

A importância da diversidade textual nas aulas de língua portuguesa no ensino médio

RESUMO

O domínio da leitura e da escrita são princípios básicos da educação. Dessa forma, formar leitores e produtores de textos é um desafio para os educadores. Assim, o objetivo desse estudo foi desenvolver uma proposta de trabalho para o ensino médio, ancorada nas teorias bakhtinianas do gênero textual e na concepção do letramento, para orientar os alunos no sentido de torná-los leitores e produtores de textos; estimular sua criatividade e originalidade e levá-los a adquirir o hábito da escrita, desfazendo, desta forma, a ideia adquirida na própria escola, por meio de práticas equivocadas, de que não sabem escrever. Para tanto, em um primeiro momento, fez-se uma revisão de literatura abordando o conceito de leitura, concepção de leitura, estratégias e etapas da leitura, fundamentada em autores que debatem a temática. Para desenvolvimento do trabalho, utilizou-se como metodologia a pesquisa ação, junto a dezessete alunos do primeiro ano do ensino médio de um colégio estadual do município de Paranavaí, Paraná. Os gêneros argumentativos trabalhados foram a Charge, o artigo de opinião e a carta argumentativa. Os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas mostraram que os alunos, quando motivados, podem escrever criticamente um texto, utilizando os recursos da língua: a estrutura composicional, a sintaxe e a variedade padrão da língua. Outro fato observado é o de que, quando o aluno é motivado e sabe o que está fazendo, o processo de produção textual fica bem mais fácil.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Gênero textual discursivo.

Elizabeth Cristina de Lima

elizabethprof@hotmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná, Brasil.

Nelson dos Santos

nsantos@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná, Brasil (UTFPR), Medianeira, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Estaduais para os Ensinos Fundamental e Médio do Paraná, observando a dificuldade que educandos apresentam para escrever um texto e a falta de conhecimento em diferenciar o gênero trabalhado, bem como as sequências discursivas (narrativas, argumentativas, descritivas, injuntivas ou expositivas) que estruturam internamente o texto, passaram a sugerir uma nova proposta para o ensino de leitura e produção de texto, fundamentada nos gêneros textuais, ou seja, uma perspectiva discursiva baseada em um trabalho pedagógico com a linguagem.

Assim, o objetivo deste estudo foi desenvolver uma proposta de trabalho para o ensino médio, ancorada nas teorias bakhtinianas do gênero textual e na concepção do letramento, para orientar os alunos no sentido de torná-los leitores e produtores de textos estimulando a criatividade e originalidade, levando-os a adquirir o hábito da escrita e modificar a rotulagem adquirida na própria escola, por meio de práticas equivocadas, de que não sabem escrever.

Compreende-se que se configuram gêneros textuais, à luz da teoria bakhtiniana, as várias produções textuais circundantes na sociedade e que foram social e historicamente produzidas a partir de necessidades, de atividades socioculturais e de inovações tecnológicas, cada uma na sua esfera específica, chegando a atingir o leitor que interage com uma ou outra das diversas esferas da comunicação.

Nesse sentido, pareceu-nos coerente trabalhar a partir de gêneros textuais/discursivos, orais e escritos, acreditando que, por meio da leitura, podemos romper as barreiras das limitações sociais, formando indivíduos pensantes e os tornando verdadeiros cidadãos.

Para tanto, abordou-se o conhecimento de Gêneros Discursivos, especificamente do tipo argumentativo, pautado na abordagem da pesquisa-ação junto a alunos do primeiro ano do ensino médio de um colégio estadual de Paranaíba, Paraná.

Para desenvolvimento do trabalho, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, buscando autores que abordam o tema em questão. Destacamos entre eles: Bakhtin (1987); Barbosa (2000); Marcushi (2003); Martin (2000) na primeira seção; Foucambert (1994); Menegassi (2010), Koch e Elias (2006) na segunda seção;

Schutz (2009); Kleiman (2004); Martins (1982); na terceira seção; Custódio (2009) e Menegassi (2010) na quarta seção, entre outros.

Embora não pertençam todos à mesma linha teórica, as teorias trazem contribuições importantes para o trabalho de ensino/aprendizagem de leitura e escrita. Sabe-se que a pedagogia está em crise e o objeto de estudo é a necessidade de uma metodologia que acompanhe o desenvolvimento do mundo na atualidade onde o homem necessita da tecnologia, dos saberes históricos cumulativos e científicos.

Enfim, o trabalho se justificou pela ânsia de encontrar caminhos e práticas possíveis de se trabalhar a leitura e a produção textual em sala de aula com vistas à obtenção de resultados melhores do que os obtidos com as práticas tradicionais que, apesar de não darem respostas satisfatórias às questões atinentes à problemática em tela, continuam sendo utilizadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Bakhtin (1997), os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser diferenciados em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários estão relacionados às situações de comunicação verbal espontânea, estabelecendo “relação imediata com a realidade existente e com a realidade alheia” (BAKHTIN, 1987, p. 281).

Já os gêneros secundários voltam-se às circunstâncias de comunicação mais complexas e relativamente mais evoluídas, relacionadas, sobretudo, à escrita. Entretanto, no processo de formação dos gêneros secundários, os gêneros primários são absorvidos e transmutados, adquirindo uma característica peculiar.

Bakhtin (1997) ainda evidencia que os gêneros não podem ser considerados estáticos, uma vez que vão sendo adaptados pelo falante (ou escritor) às situações sociocomunicativas. Isso significa que são construídos de acordo com as condições de produção – quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, objetivos, modalidade de linguagem, veículo, entre outros. Associadas à vontade enunciativa do locutor e, ainda, não apresentam um formato fixo e imutável.

Por estes motivos, Barbosa (2000), assinala que a eleição dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa contempla o complexo processo de

produção e compreensão de textos, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso.

Já Marcuschi (2003) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

A produção de discursos não acontece no vazio. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Sob esta perspectiva. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Sendo assim, denominam-se gêneros textuais, formas verbais de ação social relativamente estável, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos.

Os profissionais da linguagem precisam levar os alunos a compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais. A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz. Embora existam estudos voltados para a análise de gêneros, muitos ainda, estão voltados para a estrutura do texto, nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos da interação da escrita, tão importante para a vida e para a futura comunicação profissional.

Abordagens calcadas em estudos de gêneros textuais potencializam investigações para que a pesquisa e a prática pedagógica possam ir além das regularidades típicas dos gêneros, permitindo explorar também regularidades nas esferas sociais onde os gêneros são utilizados.

Já o trabalho com gêneros discursivos é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus diversos usos autênticos no dia a dia, pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de algum gênero (MARCUSCHI, 2006).

Portanto, os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros discursivos que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que não lhes é familiar, dada à dinamicidade do discurso. No ensino, devem ser desenvolvidos recursos para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e esquemáticos que contribuem para que um determinado discurso aconteça.

Os professores devem promover oportunidades para um aprendizado igualitário com vistas a vários letramentos, que levam os aprendizes a compreensão de como funcionam os textos nas sociedades. Defende-se aqui que letramento não apenas envolve compreensão do material que circula socialmente na comunidade brasileira como também implica o entendimento das maneiras de apropriação do sistema de escrita.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Ler é um processo em que o leitor aprende a ler lendo, onde ele pode estar em contato com os mais variados tipos de textos e sendo assim poder questionar as coisas do mundo e de seu cotidiano para a aquisição de sentidos. Cada leitor interage com o texto a partir da sua vivência, do seu universo e conhecimento do mundo.

Isso posto, torna-se indispensável saber o que significa ler, pois para alguns autores, o ato de ler é extrair significados do texto e, para outros, é atribuir significados. Para Foucambert, ler significa “ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, [...] significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

O autor afirma ainda que a leitura é a formulação de um juízo com relação à escrita no momento de explorar e questionar textos na busca de respostas textuais e contextuais, as quais contribuem para uma ação crítica do sujeito no mundo em que vive.

Nesse sentido, ao ler o sujeito interage com alguém, por isso é um processo dialógico, e, por meio da leitura ativa todo o seu conhecimento acumulado até então, seja através de vivências familiares, de conhecimentos e valores religiosos e culturais ou nas demais vozes que constituem o sujeito já que somos formados por diversas vozes: nunca o que se fala é inédito, sempre carrega a voz do outro conosco.

Sob esse foco, a leitura, deve possibilitar o contato do indivíduo com a linguagem nas diferentes esferas sociais para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos sentidos do texto, suas intenções e visão de mundo. A leitura é concebida, então, como um ato dialógico, havendo a interação, a interlocução entre texto e leitor. A compreensão realiza-se, assim, para Leffa (1996) por meio de trocas de conhecimentos e informações não se restringindo à mera decodificação de elementos do texto, exigindo do leitor a busca de suas experiências, de seus conhecimentos prévios, a fim de que se manifeste sobre o que leu.

Koch e Elias (2006) definem leitura como 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” (Koch e Elias, 2006, p. 11). Nessa perspectiva,

[...] a leitura não se restringe à “simples decodificação”, sendo preciso que o aluno associe, relacione, generalize e abstraia elementos do texto, evidenciando a perspectiva de leitura do leitor. Nela, espera-se que o aluno relacione o texto com o seu conhecimento de mundo, trazendo seu posicionamento para aquilo que lê (MENEGASSI, 2010, p. 327).

Desta forma, observa-se que a leitura é fruto da interação que permite ao leitor se posicionar ativamente diante do enunciado, construindo significados e produzindo sentidos para aquilo que lê.

Quando se fala de práticas de leitura, é necessário entender, portanto, que há várias concepções que envolvem essa área do conhecimento. Em uma primeira concepção, Martins (1982) define leitura como um gesto mecânico de decifrar sinais. Para o autor, ler é identificar sinais gráficos, o som e o sentido.

Já em uma segunda concepção a leitura é entendida como um processo de compreensão, adotando aspectos cognitivos pelos quais se extrai o sentido do

texto. A leitura deixa de ser um objeto mecânico e extrapola o processo de decifrar, explorando também a cognição.

Em uma terceira concepção, a leitura é vista como um processo de interpretação um fenômeno social, ler é interpretar com os próprios olhos, a partir de uma perspectiva e da experiência pessoal. Ou seja, cabe ao leitor selecionar os sentidos, a partir de sua experiência com as palavras e montar um conjunto coerente que produza a interpretação.

Kleiman (2004) aponta como concepção de leitura um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (quando percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (é o que o leitor tem sobre o mundo em geral). Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Essas concepções descritas esclarecem que a “leitura é uma atividade interativa do ponto de vista que se utiliza diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la” (SCHUTZ, 2009, p.57).

2.2 ESTRATÉGIAS E ETAPAS DE LEITURA

É fato que ensinar e aprender a ler são tarefas complexas (SOLÉ, 1998), contudo, é papel dos professores tornar possível a aprendizagem da leitura (SMITH, 1999), visto que são esses os responsáveis pelo aprendizado dos pequenos leitores. São deles (os responsáveis) os primeiros modelos de enunciados a serem seguidos pelos estudantes.

É papel da escola proporcionar aos educandos, por meio da leitura de diferentes textos e gêneros textuais, estratégias que os levem a compreender e dar sentido ao que estão lendo, e ainda despertar o interesse pela leitura, tendo em vista que, a maioria dos alunos não gosta de ler ou não entende o que leu, ou ainda, apenas consegue indicar informações presentes no texto. Não é este o letramento necessário para o exercício da cidadania e para o combate aos desafios da vida.

A proposta enquanto resultado de interação, parte da hipótese de que o texto é passível de interpretações diferentes e que é papel do professor interceder entre

as informações provenientes do texto com a esfera social do aluno para possibilitar um elo entre ambos.

Para Valle (2008) a leitura é um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se expropria dele, revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeito e linguagem, deve então, ser entendida como habilidade fundamental do ser humano, como prática social.

Existem etapas de leitura que, segundo poucos autores, vistas separadamente, nem sempre equivalem à efetiva realização do processo conceituado. Para melhor compreender o processo de leitura apresentam-se as etapas apresentadas por Cabral (1986) apud Menegassi (2008), identificadas como: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados. Segundo MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p.82). Já a compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias principais. Deve saber do que trata o texto, qual a tipologia usada, compreender o que o autor pretendeu passar e ser capaz de resumir em duas ou três frases a essência do texto.

A interpretação é procedida da compreensão, pois nessa etapa o leitor julga o que lê, utilizando sua capacidade crítica. Pelo fato de o conteúdo que cada leitor traz ser diferente de outro, a leitura de um texto também é passível de diferentes interpretações. Ou seja, a interpretação é a fase de utilização crítica do leitor (DEZZOTI, 2004, p. 31). A autora ainda apresenta uma quarta etapa de leitura:

[...] A quarta etapa é a de retenção, que pode ocorrer em dois tempos. É possível que se faça a retenção, ou seja, que se armazenem as informações mais importantes na memória de longo prazo, a partir da compreensão, captando a temática do texto; também é possível que se faça a retenção após a interpretação, visto que a mesma procede da compreensão (DEZZOTI, 2004, p. 31).

Vale ressaltar que a importância da leitura deve passar sempre pela percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do que foi lido, o que não acontece numa primeira e única leitura, é necessário que se façam várias leituras. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto de produção.

Sendo o aluno o leitor, é ele quem atribui significados ao que lê, é ele também que traz vida ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios e linguísticos, de mundo. Assim, deve-se partir da recepção dos alunos para, depois de ouvi-los, aprofundar a leitura e ampliar os horizontes e expectativas dos mesmos.

Diante do exposto acima, conclui-se que, para um indivíduo poder ampliar seus horizontes de conhecimentos, é preciso que ele tenha um vasto e variado campo de leitura, e em níveis diferentes de dificuldades, o que possibilita um poder de percepção e transformação que nem sempre deve seguir a ideologia apresentada como a certa. Cada ser pensante tem capacidades intrínsecas que só aflorarão diante de novas experiências ou algo inusitado, então cabe ao professor fazer uso de estratégias que possibilitem ao aluno um constante enriquecimento cultural.

2.3 DESENVOLVIMENTO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA

Considerando a escola o local ideal para formar o leitor crítico, autônomo e competente, cabe ao professor a tarefa de executar este papel, sendo de fundamental importância a forma como vai fazê-lo, já que influenciará no despertar ou não deste aluno para a leitura.

No entanto, segundo Menegassi (2010) não se forma leitores competentes e críticos com leituras escolares de materiais, como o livro didático, elaborados expressamente para a escola, com fins didáticos. Tendo em vista que

[...] O trabalho criativo com a leitura acaba sendo relegado a simples cópias de partes do texto lido, que servem para responder a perguntas certas, com direcionamento do sentido do texto, sem a preocupação necessária com a formação e o desenvolvimento do leitor (MENEGASSI, 2010, p. 67).

Em sala de aula valorizam-se as leituras fragmentadas, apresentadas no livro didático, negando ao aluno experiências de leitura e aprofundamento de seus conhecimentos. Pois segundo Custódio (2009) para formar o leitor crítico é importante que se trabalhe com obras que, partindo das experiências de leitura dos alunos, aprofunde seus conhecimentos, fazendo com que eles se distanciem do senso comum e tenham o seu horizonte de expectativas ampliado.

A partir disso, destaca-se a importância da escolha de procedimentos de leitura que atendam especificamente os objetivos determinados para a

aprendizagem do conteúdo trabalhado e isso exige do professor, como sujeito que pensa a aula e exerce a mediação entre o aluno e o conhecimento, a condução desses processos de leitura, mediante cuidadosa análise do conteúdo proposto, a fim de implementar as ações ali apresentadas.

METODOLOGIA

A pesquisa se deu em um colégio estadual localizado no município de Paranaíba, com 17 alunos do primeiro ano do ensino médio, às terças-feiras, no período da manhã, em duas horas/aulas semanais, entre os dias 10 de junho a 10 de julho, do corrente ano, perfazendo um total de 12 horas/aulas.

Os 17 alunos residem em ruas adjacentes ao colégio e ali estudam desde o sexto ano do ensino fundamental. A idade está entre 15 e 16 anos e a pesquisa aconteceu no horário regular de aula destes alunos.

A pesquisa foi pautada na abordagem da pesquisa-ação conceituada como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2002, p. 14).

Pode-se afirmar que a pesquisa-ação apresenta características de pesquisa participante engajada, na qual existe uma “ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.” (THIOLLENT, 2002, p. 16).

O gênero textual escolhido foi o argumentativo. Iniciou-se o desenvolvimento apresentando aos alunos gêneros discursivos do tipo charge, poema e artigos de opinião. Na sequência, introduziram-se as cartas argumentativas. O objetivo foi mostrar que quanto maior o domínio dos variados gêneros discursivos, maiores são as possibilidades de agirem eficazmente com a linguagem escrita em diferentes situações.

Optou-se por concluir com a modalidade cartas argumentativa pelo pressuposto de que nela há um interlocutor específico para quem a argumentação é orientada.

Na carta, estabelece-se uma comunicação particular entre um eu definido - Sujeito produtor - e um você definido – sujeito leitor idealizado. Logo, o sujeito produtor terá que ser bastante habilidoso para adaptar a linguagem e a argumentação à realidade desse leitor e ao grau de intimidade estabelecido entre os dois (SAVARIS, 2009, p. 9).

De acordo com Savaris (2015) essa diferença de interlocutores deve necessariamente levar a uma organização argumentativa diferente, nos dois casos, até porque, na carta argumentativa, a intenção é frequentemente a de persuadir um interlocutor específico, isto é, convencê-lo do ponto de vista defendido por quem escreve a carta ou demovê-lo do ponto de vista por ele defendido e que o autor da carta considera equivocado.

Segundo as Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (2008), o locutor quando exerce a prática da linguagem, de forma oral ou escrita, quando argumenta, tem em mente que seus argumentos chegarão até o ouvinte. Esses argumentos sempre possuem o objetivo de persuadir. E para atingir seus objetivos, é preciso que o locutor, nesse caso, o aluno, tenha conhecimento prévio dos recursos linguísticos da língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação se iniciou com a charge “Projeto Ficha Limpa” (Fig. 1).



Fonte: Leandro Francisca (2010). Projeto Ficha Limpa. Charge para o jornal Linha Popular.

A charge constrói um tipo de texto visual e desenha do que focaliza uma determinada realidade, parece ingênuo e desprezioso, mas é recurso de conscientização porque, de forma sutil, alimenta, denuncia, critica e informa ao

mesmo tempo em que é um recurso discursivo, com teor ideológico (Kadajskyj, 2009, p. 14).

Foi apresentada a charge aos alunos que em duplas analisaram e escreveram um texto explicativo sobre a interpretação da mesma. A produção textual, foi corrigida e reescrita com as duplas. Nesse momento foi possível trabalhar no plano de conteúdo, o percurso gerativo de sentido. No nível narrativo, observou-se o sujeito da narrativa e o destinatário. No nível discursivo considerou-se o tempo, espaço, atores, enunciador/enunciatário, persuasão, cena enunciativa, valores morais e sociais. No plano de expressão leu-se a integração dos elementos visuais com verbais, tipo de letra, coesão, pontuação e recursos sintáticos, entre outros.

O próximo gênero trabalhado, ainda em duplas, foi o poema “Operário em Construção” de Vinicius de Moraes, onde se realizou a leitura, oral, análise, reflexão, debate e para concluir a Paráfrase do Poema.

Em relação à produção do texto o objetivo foi fazer a internalização da escrita de estrutura poética e trabalhar a criatividade orientando o aluno para o discurso escrito.

Nessa atividade, primeiramente se exemplificou uma paráfrase por meio de pequenos poemas e músicas, em seguida, os alunos foram orientados a produzirem, em grupos, uma paráfrase com temas ligados ao trabalho. Ao avaliar as produções observou-se que alguns grupos conseguiram elaborar o texto entendendo o objetivo e outros não conseguiram se expressar de forma escrita.

Nesse momento buscou-se lembrar os elementos coesivos e como eles contribuem para estrutura embelezando o texto

Na sequência inseriu-se o artigo de opinião, “Vida sim, maconha não”, de Dom Orlando Brandes, arcebispo de Londrina, veiculado na Folha de Londrina em 09/07/2011. Essa atividade foi elaborada pela professora Maria Neuza Casassa, disposto em seu material didático: Artigo de opinião: Uma proposta Pedagógica para o desenvolvimento de proficiência em leitura e capacidade argumentativa. Material este, disponível no endereço eletrônico <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

Seguindo a orientação da referida professora, foi questionado: Quem é o autor do texto? Onde o texto foi publicado? Quando? Qual o tema discutido por ele? O texto parece confiável? Por quê? Destaque duas informações que considera importantes no primeiro e segundo parágrafos. Cite dois argumentos usados pelo

autor para fundamentar o texto. Para que tipo de público o leitor escreve? Comente. Você é capaz de identificar a presença de vozes sociais no texto? Quais? E você, o que pensa sobre o assunto? Apresente pelo menos um argumento para sustentar a sua opinião.

Esse trabalho possibilitou aos alunos o reconhecimento da organização geral do artigo de opinião, as características, os elementos articuladores e os argumentos utilizados. No entanto, ao analisar o texto produzido pelos alunos sobre a liberação da maconha, constatou-se que os mesmos conseguiram desenvolver argumentos coerentes, no entanto, apresentaram dificuldades em utilizar corretamente os elementos articuladores, para tornar o texto coeso. Houve também erros de paragrafação, concordância verbal e nominal e erros ortográficos.

Para concluir, inseriu-se o gênero carta, onde primeiramente os alunos tiveram a liberdade de escolher os interlocutores e também o assunto a ser tratado. Vale ressaltar que o gênero carta pessoal contempla várias sequências textuais, podendo o aluno entender a diferença entre gênero e tipologia (SAVARIS, 2009).

Nesse momento, foi possível trabalhar as características do gênero carta, sequências tipológicas, intencionalidade, interlocutor e linguagem adequada para a sua finalidade.

Para exercitar a argumentação, sugeriu-se que os alunos se dividissem em dois grupos, e escrevessem uma carta ao diretor do colégio, onde o primeiro grupo tentou convencer o diretor a liberar a utilização do celular em sala de aula. O outro grupo escreveu os argumentos tentando evitar a liberação do mesmo. Nessa atividade, ficou claro aos alunos a importância da argumentação e como ela faz parte do dia-a-dia.

O próximo exercício foi sobre as cartas predominantemente argumentativas de solicitação e de reclamação. Para tanto, apresentou-se a seguinte reclamação retirada do site <http://www.reclameaqui.com.br/>.

[...] Comprei quatro televisores de 51 polegadas para utilizar na minha empresa. Paguei a vista. Uma delas veio com defeito. Reclamei no Chat. A transportadora veio recolher o produto no dia 25 de abril. E até hoje não recebi de volta o produto e nem a devolução do dinheiro. Já conversei diversas vezes pelo chat e toda vez recebo a informação que tenho que aguardar contato do órgão responsável. Já se passaram dois

meses e meio e ninguém entrou em contato. Assim, fica minha desconfiança e revolta com a empresa. Uma falta de respeito com o consumidor.

Após leitura da reclamação, os alunos tiveram que escrever uma carta, usando a argumentação para convencer o fornecedor a atender à solicitação do reclamante.

Para facilitar o desenvolvimento do aluno, apresentou-se um quadro com os principais tipos de argumentos.

Quadro 1 – Principais tipos de argumentos

Argumentos	Explicação
De autoridade	Ajuda a sustentar sua posição, lançando mão da voz de um especialista, uma pessoa respeitável (líder, artista, político), uma instituição de pesquisa considerada autoridade no assunto.
De exemplificação	Relata um fato ocorrido com ele ou com alguém para dar um exemplo de como aquilo que defende é válido.
De provas	Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios.
De princípio ou crença pessoal	Refere-se a valores éticos, religiosos ou morais supostamente irrefutáveis.
De causa e consequência	Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro.

Fonte: SAVARIS, (2009)

Outra atividade proposta foi uma reclamação e a solução da mesma, para que dessa forma fizessem a análise da solicitação e do resultado da mesma.

[...] Comprei o produto Caixa Acústica Mondial HT 06 Star 75W pelo site dia 22/08, acontece que por falta de tempo fui instalar somente hoje, 20 dias depois. O aparelho simplesmente não liga. Estou REVOLTADO, como pode uma Empresa conceituada no Mercado mandar um Aparelho queimado para seus consumidores. Quero um outro aparelho ou meu dinheiro de volta. Não tem nenhuma assistência técnica próximo minha residência. Quero esclarecimentos. URGENTE.A Americanas.com já providenciou a troca do produto Caixa Acústica + Subwoofer Mondial Ht-08 Star 75W Usb E Rádio Fm, de acordo com a solicitação feita pela cliente Fernanda. Ela está ciente também de que estamos à disposição para auxiliá-la, pelos contatos informados, se ocorrer algo diferente do combinado. Esperamos continuar contando com a sua confiança e preferência. A avaliação deste atendimento,

no site Reclame Aqui, é fundamental para que possamos nos aperfeiçoar e atendê-la cada vez melhor.

Essas atividades possibilitaram a produção de textos, construção de argumentos e reescrita dos fatos. Ou seja, ao produzir textos e construir argumentos, o aluno pode perceber que a escrita possibilita seu posicionamento, possibilita ainda que “sua opinião seja ouvida e reconhecida” por meio do seu texto.

Ao inserir o artigo de opinião, na primeira leitura os alunos acharam difícil reconhecer as partes e as estratégias deste tipo de texto, assim, foi preciso trabalhar vários artigos, para que passassem a entender como era a construção de um artigo de opinião. Posteriormente, a compreensão foi visível e provada com a produção individual de cada aluno.

O trabalho com o gênero carta foi um momento da descontração, tendo em vista que o tema central era de interesse dos participantes da pesquisa, no entanto, para escrever a carta, seguiram algumas coordenadas como o uso do vocativo, a identificação do assunto, a argumentação, fecho, expressão cordial de despedida e assinatura.

Vale ressaltar que as principais dificuldades nesse momento foram o vocabulário e a utilização das palavras sem gírias e abreviações, tendo em vista, que possuem os vícios inerentes dos e-mails, chats, wattsApp e redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros discursivos: charge, poema, artigo de opinião e carta argumentativa estão inseridos no cotidiano das pessoas pela mídia impressa, televisiva e pela internet. Portanto, representa um poderoso instrumento que coloca o aluno em contato com o emprego da língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa. Assim, pode contribuir para a superação de uma leitura decodificadora e para a formação de leitores reflexivos e críticos de sua realidade.

É importante lembrar que o trabalho de pesquisa se iniciou com o gênero Charge e, na sequência, o poema. Com as atividades desenvolvidas, observou-se que a leitura, a releitura e os textos produzidos apontam a capacidade dos educandos de ler e interpretar textos em linguagem visual, de explorar aspectos

verbais e não-verbais, de inferir contextos, de analisar o tema bem como de compreender elementos implícitos como a visão crítica do autor, a ironia e a relação dialógica da charge com os fatos cotidianos e com outros textos, o que demonstra a leitura ou o conhecimento de algo sobre o assunto e resulta em um posicionamento crítico diante dos fatos.

E, partindo do gênero discursivo, percebe-se que a escrita, na diversidade de usos em que se apresenta, cumpre funções comunicativas socialmente relevantes. Uma vez que produz textos, constrói argumentos, reestrutura e reescreve textos. Nesse sentido, o aluno pode perceber que a escrita possibilita seu posicionamento, possibilita ainda que “sua voz” seja “ouvida” e “reconhecida” em seu texto.

Com os resultados obtidos nesse estudo, pode-se afirmar que quando o aluno escreve, precisa se posicionar criticamente diante do fato; que as esferas produzem gêneros carregados de sua ideologia; que é preciso dominar também os recursos da língua: a estrutura composicional, a sintaxe, a variedade padrão da língua.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 261-305.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.
- CASASSA, M. N. **Artigo de Opinião: Uma proposta pedagógica para o desenvolvimento de proficiência em leitura e capacidade argumentativa.** 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_port_pdp_maria_neuza_casassa.pdf>. Acesso em setembro de 2015.
- CUSTÓDIO, G. F. R. **Reflexões sobre conceitos de família presentes nos contos infanto-juvenis.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_portugues_artigo_glaucia_fatima_racoski_custod.pdf>. Acesso em setembro de 2015
- DEZZOTI, M. **O professor e a mediação de leitura: uma experiência com Monteiro Lobato.** 2004. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mdezotti.pdf>. Acesso em set. 2015.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: ARTMED, 1994.
- KADAJSKYI, O. I. **Paternidade e Maternidade Conscientes.** 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fafipar_portugues_artigo_olga_ines_kadajskyj.pdf>. Acesso em setembro de 2015.
- KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática.** 12 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.
- KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006

LEFFA, V. J. de. **Aspectos de Leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In; **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MARTIN, J. R. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: M.B.FORTKAMP & L.M.TOMITCH. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-166.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A. L.; GUIMARÃES, T. B. **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-60.

MENEGASSI, R. J. **Leitura e construção de sentidos nos livros didáticos**. In: Semana de Letras da FAFIJAN, 5. 2001. Jandaia do Sul Anais... Jandaia do Sul: Departamento de Letras, 2001, p. 334-337.

MENEGASSI, R. J.; CALCIOLARI, A. C. **A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, p. 81-90, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de educação básica**. Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008, p. 38 – 101.

SAVARIS, L. M. R.. **O Texto Argumentativo Sob a Perspectiva dos Gêneros Textuais**. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_fecilcam_portugues_artigo_lucimara_marisa_rodolfo_savar.pdf.

Acesso em: setembro, 2015.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. 3ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALLE, M. de J. O. **A formação do leitor competente: Estratégias de Leitura**. 2008. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/306-4.pdf>>. Acesso em agosto de 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido: 18 out. 2016.

Aprovado: 24 ago. 2017.

DOI:

Como citar: LIMA, E. C. ; SANTOS, N. ; A importância da diversidade textual nas aulas de língua portuguesa no ensino médio. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol. Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. E – 4818. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

