

# GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

---

Denize Terezinha Teis\*

**RESUMO:** *Este artigo pretende abordar o trabalho com gêneros textuais a partir de sequências didáticas. Para isso, discorre sobre proposta de trabalho com sequências didáticas, sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e sobre o encaminhamento didático-metodológico sugerido nos cadernos pedagógicos de “Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental”, sob a coordenação das professoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner, da UNIOESTE/Cascavel. Com o objetivo de exemplificar o trabalho com gêneros textuais por meio de sequências didáticas como proposto nos cadernos pedagógicos, esse trabalho descreve como o ensino do gênero “artigo de opinião” pode ser realizado.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *gêneros textuais; ensino; língua materna.*

**ABSTRACT:** *This paper deals with genre work from didactic sequences. For this, talks about working proposal with didactic sequences, suggested by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), and the routing didactic-pedagogic methodology suggested in the terms of “teaching sequence: a proposal for the teaching of Portuguese language in elementary school “under the coordination of teachers Terezinha da Conceição Costa Hübes and Carmen Teresa Baumgärtner of UNIOESTE / Cascavel. Aiming to illustrate the work with genre by sequences in the contract as proposed didactic teaching, this paper describes how the teaching of gender “opinion article” can be realized.*

**KEYWORDS:** *genre; teaching; language.*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos recentes têm proposto os gêneros do discurso como objetos do ensino da linguagem. Esta é compreendida, na perspectiva do sociointeracionismo, como forma de interação que permeia todos os nossos atos, articulando nossas relações com os outros, com os objetos e com o meio, constituindo-nos enquanto sujeitos, diferenciando-nos dos animais pela nossa capacidade de abstração.

Ao reconhecermos a natureza social da linguagem, admitimos o caráter dialógico e interacional da língua, pois tudo o que dizemos ou escrevemos, dirige-se a interlocutores concretos que, numa relação dialógica,

---

\* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (campus de Cascavel). Professora da Uniguçu-Faes (Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguçu).

trocam ideias sobre o mundo. Neste processo de interação, nosso conhecimento se constrói.

Para Bakhtin (1986), considerar a natureza social da linguagem e o caráter dialógico e interacional da língua, significa reconhecer os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que, por intermédio do uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de discursos que revelam a esfera social à qual pertencem. Cada esfera social (jurídica, familiar, literária, jornalística, científica, entre outras) tem um discurso que lhe é próprio e que a representa nas diferentes situações discursivas. Esses discursos concretizam-se em textos socialmente construídos, que denominamos de gêneros textuais <sup>1</sup>.

O ensino da língua portuguesa, nessa perspectiva, implica em pensar em ações que favoreçam a interação verbal, de forma que possibilite ao aluno reconhecer-se como sujeito historicamente situado que, mediado pelo professor e por pessoas mais experientes, poderá desenvolver-se potencialmente. É papel da escola e, mais especificamente, da língua portuguesa, garantir ao aluno o domínio efetivo sobre a língua, a fim de que ele possa utilizá-la, de forma oral ou escrita, com propriedade, adequando-a às diferentes situações de uso.

Isso porque os contextos sociais exigem que sejamos capazes de ler um texto e entendê-lo, que sejamos capazes de escrever um texto formal, mais complexo, como um relatório, um projeto, uma solicitação, uma carta-convite etc. O que se exige de nós, fora da escola, não é, a rigor, que saibamos gramática (essa que dita as regras do “correto” ou “incorreto”), mas que “tenhamos o que dizer” e saibamos fazê-lo, usando os recursos que a língua nos disponibiliza, de uma forma relevante e adequada aos contextos sociais onde estamos atuando.

Daí a necessidade de dirigir um olhar atento ao modo pelo qual o ensino da língua portuguesa vem sendo conduzido, pois toda reflexão com e sobre a língua só tem sentido se considerarmos, como ponto de partida, a dimensão sociointerativa da linguagem, presente em atividades que possibilitem experiências reais de uso da língua, as quais estão representadas nos mais variados gêneros textuais.

Desse modo, o texto – enquanto materialização do gênero – é ponto de partida e de chegada no trabalho em sala de aula. Porém, defender a primazia do gênero no trabalho com a língua, não garante a operacionalização de seu ensino a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Não raramente, o texto continua sendo pretexto para ensinar normas gramaticais ou para classificar palavras, frases, períodos, ou sendo considerado

---

<sup>1</sup> De Bakhtin (1992) vem a denominação gêneros do discurso. Bronckart (2003), por sua vez, refere-se a gêneros textuais, uma vez que trabalha os gêneros não apenas na perspectiva discursiva, mas busca analisar também sua arquitetura interna, ou seja, os elementos linguísticos que os compõem

unicamente como lugar de produção de sentidos.

A dificuldade dos professores para a sistematização do trabalho com os gêneros reflete o desconhecimento de um encaminhamento didático-metodológico para um trabalho que contemple os elementos básicos dos enunciados que caracterizam os gêneros: conteúdo temático, estilo e construção. (BAKHTIN 1992, p. 279).

Uma alternativa de implementação da proposta de trabalho com a língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista, é sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e denominada “sequência didática” - SD. Trata-se de um conjunto de procedimentos didáticos com vistas a explorar determinado gênero, investigando a função social, o contexto de produção, o formato e o estilo, elementos que organizam e definem os diferentes gêneros textuais.

Algumas adaptações ao encaminhamento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram realizadas pelo grupo de estudos responsável pela elaboração dos cadernos pedagógicos de “Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental”, editados pela AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – e sob a coordenação das professoras doutoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner, da UNIOESTE/Cascavel<sup>2</sup>

Em virtude da necessidade de um ensino de língua que contemple o trabalho com gêneros textuais a partir de uma perspectiva sociointeracionista, objetiva-se, nesse artigo, apresentar a proposta de encaminhamento didático-metodológico para o trabalho com os gêneros textuais desenvolvido pelo grupo de estudos responsável pela elaboração dos cadernos pedagógicos de “Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental”.

Para tanto, essa discussão encontra-se organizada em três seções: na primeira, discorreremos sobre o encaminhamento didático-metodológico para o ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse encaminhamento serviu de base para a formulação da proposta didático-metodológica sugerida nos cadernos pedagógicos de “Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental”, que, por sua vez, tematiza a segunda seção. Finalmente, com o intuito de exemplificar o trabalho com gêneros textuais por meio de sequências didáticas como

---

<sup>2</sup> Os cadernos pedagógicos resultam de um projeto de formação continuada existente desde 2006 e tem como objetivo compreender, por meio do estudo na modalidade “grupo de estudos”, o trabalho com a língua portuguesa em uma perspectiva social-discursiva e produzir material didático que contemple o ensino de língua portuguesa na concepção sociointeracionista de linguagem. No segundo semestre de 2010 será editado o quarto caderno pedagógico que versará sobre o trabalho com análise linguística nos textos produzidos por alunos.

proposto nos cadernos pedagógicos mencionados, descrevemos como o ensino do gênero “artigo de opinião” pode ser realizado.

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, NA PERSPECTIVA DE DOLZ,NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004)

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto”.

Para atingir o objetivo, os autores propõem uma seqüência de encaminhamentos, sistematicamente organizados, os quais irão contribuir para que o educando compreenda um determinado gênero. Objetivam, com esta metodologia, apresentar uma situação de produção, de forma a atingir os gêneros que ainda não foram dominados pelo aluno, por meio de um conjunto de atividades que o levem a perceber a funcionalidade da língua no contexto sociodiscursivo.

De acordo com os autores, nas atividades realizadas a partir da seqüência didática, é importante que o professor tenha como propósito provocar no aluno o ato de escrever ou falar de uma maneira mais elaborada numa dada situação de comunicação. Cabe ao professor conduzir seu aluno a novas práticas com a linguagem, especialmente àquelas as quais esse não tem acesso, para que possa se apropriar dos conhecimentos dos quais ainda não dispõe.

Os estudos de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004) apontam para uma organização desse fazer pedagógico a partir das seguintes etapas:

1) *Apresentação da situação*: constitui-se no momento em que o professor apresenta, para os educandos, uma “necessidade” de utilizar-se da linguagem. Nesta fase é que se define ou escolhe o gênero que será utilizado para atingir o objetivo de interlocução. De acordo com os autores, este é o momento em que se deve discutir a quem dirigir a produção, o suporte onde esse gênero textual circulará para cumprir à finalidade pretendida, como será produzido e se consistirá num trabalho de produção individual ou coletiva.

2) *A primeira produção*: consiste na verificação do que o aluno já domina sobre o gênero e quais são suas dificuldades. Esta fase “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). É a etapa do trabalho que direcionará o professor aos aspectos ainda não dominados pelo aluno. Trata-se de um primeiro contato com o gênero, quando se possibilitará, por meio dessa revelação, que o trabalho seguinte se desenvolva a partir daquilo que o

aluno não domina ou o faz de forma insatisfatória.

3) *Os módulos*: constituem-se nas etapas de trabalho que serão organizadas para atender às necessidades dos alunos, conforme foram reveladas na primeira produção escrita. Os conteúdos propostos nesses módulos de trabalho devem estar articulados especificamente com o gênero proposto. No momento, o aluno deve entender que “cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional” (p. 104), que requer um estilo lingüístico e uma forma de discurso que é própria àquela situação de interação. “Trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (p. 103).

Entre os problemas que podem ser abordados nessa etapa, os autores mencionam:

a) A representação da situação de comunicação. Isto é, “o aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma...), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante da turma?) e do gênero visado” (p. 104)

b) Elaboração dos conteúdos. Conforme Dolz, Noverraz e Schnweuly (2004, 104), “o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas as mais importantes”. Trata-se, portanto, da pesquisa sobre o tema (assunto) e o gênero.

c) Planejamento do texto. Ou seja, “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional” (p. 104). Para esse planejamento, o aluno deve ler e analisar outros “modelos” de texto daquele mesmo gênero.

d) Realização do texto. “O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos” (p. 104). Trata-se do uso adequado dos elementos lingüísticos.

4) *Produção final*: depois de trabalhados os módulos (organizados em função das necessidades apontadas na primeira produção), o aluno é

encaminhado à produção final de um texto que materialize o gênero proposto. Espera-se que, nesta fase, ele revele maior domínio na atividade, tendo em vista as intervenções propiciadas por cada módulo trabalhado.

Para a efetivação e o domínio dos conteúdos discutidos nessas etapas ou módulos de trabalho com o gênero, é importante que o educando registre a construção de conhecimentos adquiridos no processo, ou seja, todos os caminhos percorridos para que a compreensão se efetive. O espaço de circulação do gênero e/ou suporte é a fase final que ressaltará a função social desse gênero na sociedade.

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA CONFORME OS CADERNOS PEDAGÓGICOS DE “SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

A partir das adaptações realizadas pelo grupo de estudos coordenado pelas professoras doutoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner, da UNIOESTE/Cascavel, as sequências didáticas para o trabalho com diferentes gêneros textuais conforme constam nos cadernos pedagógicos de “Sequência didática: uma proposta para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental”, editados pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, estão organizadas da seguinte forma:

1. *Apresentação de uma situação*: é o ponto de partida de uma SD, o qual se considera essencial para o sucesso do trabalho que pretende desenvolver, pois se trata de estimular a percepção de uma necessidade de interação, um motivo para se falar ou escrever. É o momento quando se apresenta, aos alunos, uma situação de comunicação que será realizada verdadeiramente.

2. *Seleção do gênero textual*: tendo em vista a necessidade de interação, o motivo para falar ou escrever; tendo em vista o que se quer dizer, para quem se quer dizer, quando se quer dizer e em que local de circulação, o(a) professor(a) e os alunos selecionam um gênero textual que atenda à essa necessidade de interação.

3) *Reconhecimento do gênero selecionado*: uma vez selecionado o gênero, antes de produzi-lo (seja de forma oral ou escrita), entende-se que é preciso reconhecê-lo na sociedade, seja em relação à sua função social (por que foi/ é produzido, por quem, para quem, quando, onde...); ao seu conteúdo temático (o que geralmente se diz em textos desse mesmo gênero); à sua estrutura composicional, o que pressupõe uma análise de sua organização

interna (como são organizados os textos pertencentes a esse mesmo gênero, quais são suas características, qual sua tipologia); à seu estilo (análise de suas marcas lingüísticas e enunciativas, ou seja, recursos gramaticais empregados, tais como: sinais de pontuação, estrutura das frases, seleção do léxico, entonação, ritmo, ou recursos não-verbais, tais como: cores, tamanho, figuras, entre outros). Para efetuar uma análise de tal dimensão, propõe-se o seguinte encaminhamento:

- a) Pesquisa sobre o gênero;
- b) Leitura de textos do gênero selecionado para análise de sua função social e de seu conteúdo temático;
- c) Seleção de um texto do gênero para análise de sua função social, de seu conteúdo temático, de sua estrutura composicional e de seu estilo (análise lingüística).

4) *Produção do gênero* trabalhado, tendo em vista a necessidade apresentada inicialmente e reescrita do texto produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam na sociedade. Momento esse da sequência didática na qual se ressalta a importância de se trabalhar, com os alunos, o planejamento do texto (ou rascunho), a releitura do texto produzido, a autocorreção para, só então, chegar à reescrita propriamente dita.

5) *Circulação do gênero*, tendo em vista o(s) seu(s) interlocutor(es) definidos inicialmente. Considera-se esta fase da sequência didática a mais importante, pois é quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua ou situações reais de uso. Deixa-se de lado o “faz de conta” tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções. Portanto, esta etapa não deve ser desconsiderada em hipótese alguma.

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE “ARTIGO DE OPINIÃO”, CONFORME OS CADERNOS PEDAGÓGICOS DE “SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL”

Como o gênero artigo de opinião é elaborado a partir de uma questão polêmica de relevância social, criada em torno de algum fato que foi notícia ou que está em discussão na esfera social, o professor pode iniciar o trabalho com o gênero textual, fazendo com que seus alunos façam um levantamento das problemáticas e polêmicas sociais de seu país. Pode pedir-lhes que assistam ao telejornal durante, pelo menos, dois dias consecutivos, e que registrem, no caderno, as notícias e/ou reportagens divulgadas para,

posteriormente, serem discutidas na turma.

Dentre tantos assuntos, seleciona-se um que atraia a atenção dos alunos. Para a obtenção de mais informações sobre o assunto selecionado, o professor informa aos alunos que farão leitura de textos, pesquisa com membros da comunidade, debates em sala de aula para, posteriormente, realizarem a produção de um artigo de opinião, posicionando-se também sobre o tema/assunto.

Professor e alunos podem combinar a circulação dos textos, ou seja, os artigos produzidos poderão ser lidos em sala, apresentados para professores e alunos de outras turmas, além de poderem ser divulgados em murais ou pelos meios de comunicação locais: jornais e/ou em *sites*, se for possível. Esse momento inicial do trabalho com o gênero “artigo de opinião” corresponde à *apresentação da situação* – isto é, um motivo para falar e escrever - e à *seleção do gênero textual* – seleção de um gênero que atenda à necessidade de comunicação: o que dizer? Para quem? Quando? Onde? Como dizer?

Entre as diversas atividades que possibilitam o *reconhecimento do gênero selecionado*, o professor poderá fazer questionamentos a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos, bem como levar, para a sala de aula, algumas amostras de textos do gênero para serem lidas e debatidas coletivamente.

A fim de verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o artigo de opinião, o professor pode realizar os seguintes questionamentos: “Vocês sabem o que é um artigo de opinião? Já leram algum? Sobre o que falava? Onde podemos encontrá-los? Em que veículos circulam? Qual a função social desses textos? Em geral, quem os produz? Com que objetivo? Para quem, geralmente, são produzidos?”

Para estimular a pesquisa de textos do gênero, o professor pode levar para a sala de aula, jornais e revistas para que os alunos leiam e encontrem, nestes veículos, artigos de opinião. Se a escola possuir laboratório de informática e internet, também podem procurar alguns textos do gênero que circulam em *websites*. Nesse momento, é interessante que o professor estabeleça as principais diferenças entre o artigo de opinião e outros gêneros que possam ser confundidos com o primeiro como o editorial, a dissertação escolar e carta ao leitor.

Diferentes amostras do gênero artigo de opinião devem ser levadas para a sala de aula <sup>3</sup>, a fim de que os alunos as analisem com relação ao contexto de produção, a função social e a estrutura composicional do gênero, bem como a forma como os autores articulam seus argumentos em favor de sua posição. Sugere-se realizar essa atividade dividindo-se a turma em

---

<sup>3</sup> Ainda que o professor reproduza o texto para todos os alunos, é fundamental que leve o original para a sala para que tenham contato com o portador daquele gênero e entendam melhor sua organização textual.



grupos.

Para garantir maior compreensão/reconhecimento do gênero estudado, ou seja, do artigo de opinião, o professor seleciona um texto para que seja explorado tanto em relação ao seu contexto sócio-histórico-ideológico de produção, bem como quanto às suas marcas linguístico-discursivas e sua estrutura formal.

A exploração das “características discursivas” do texto permite entender as condições de produção e de circulação de um gênero. Conforme Bakhtin (1986), não há como pensar em tema, estilo e construção composicional sem pensar nos parâmetros do contexto que envolvem a produção e recepção dos enunciados. Para o autor (1986, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e suas especificidades.

A situação dá forma ao enunciado, obrigando-o a dizer isso e não aquilo, a se inscrever de uma maneira e não de outra. A enunciação é produto da interação, e a interação pressupõe, no mínimo, a participação de dois indivíduos “socialmente organizados”, assim, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1986, p. 112). Nesse sentido, são elementos essenciais da *situação social mais imediata* os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor; e são as implicações dessa parceria situada em um dado momento sócio-histórico e acrescida da *apreciação valorativa* do locutor que determinam muitos dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do enunciado.

Para a análise do contexto de produção e das marcas linguístico-discursivas do texto selecionado, o professor encaminha atividades de leitura que envolvam a análise do contexto de produção e função social do gênero; análise do plano global e da estrutura composicional; interpretação de texto e atividades de análise linguística.

Na análise do contexto de produção e da função social do gênero artigo de opinião, alguns questionamentos devem ser realizados: “Quem é o autor do texto? O que você sabe sobre ele? Que segmento social ele representa? Qual o veículo de circulação do artigo? Quando o artigo foi publicado? Quem é o público leitor? Qual é o assunto? O que tem a ver com a realidade? Por que a temática estava sendo discutida naquele momento? Qual é o objetivo do texto? Qual é o ponto de vista que o autor pretende que o leitor aceite?”

A análise do plano global e da estrutura composicional do artigo de opinião, deve contemplar atividades que visem à compreensão e identificação do título, da tese, dos argumentos e contra-argumentos do autor (se tiver) e da conclusão do texto.

Na sequência, podem-se elaborar questões de interpretação textual e atividades que enfoquem o estilo linguístico do artigo de opinião. Isto é, atividades de análise linguística.

Conforme Geraldí (2005), atividades de análise linguística são as que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Trata-se de uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com o propósito de enfocar os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Na análise linguística, o estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.

Com relação ao estilo linguístico, o artigo de opinião caracteriza-se pela presença de conjunções, de elementos coesivos sequenciais e referenciais, operadores argumentativos e modalizadores textuais.

Para exemplificar as atividades que podem ser elaboradas sobre o estilo linguístico do artigo de opinião, tomemos como exemplo o texto intitulado “Lei salva vidas” de Antônio Ermírio de Moraes, publicado em 17 de agosto de 2008, na Folha de São Paulo.

### Lei salva vidas

AO LADO DO retumbante sucesso da lei seca, começam a surgir movimentos para questionar a sua constitucionalidade. Alguns argumentam que o máximo de 0,2 decigramas de álcool por litro de sangue é um exagero. Outros dizem que a imposição do bafômetro força os cidadãos a produzirem prova contra si mesmos. Há ainda os que vêem a lei como uma afronta aos direitos individuais. Não vejo ofensa a direito nenhum. Todos continuam com total liberdade para beber o quanto quiserem. O que foi barrada é a liberdade, aliás inexistente, de um cidadão tirar a vida de outro devido a descontrole causado pelo excesso de bebida, que, comprovadamente, se manifesta a partir dos 0,2 decigramas. Tampouco tem cabimento dizer que o teste do bafômetro constitui prova contra si mesmo. Quando um policial revista um carro em busca de armas ou de drogas, ninguém reclama, como não reclamaria se todos os pilotos viessem a ser testados pelo bafômetro antes de voar. Por que então querer explorar essa filigrana jurídica para impedir o exame da alcoolemia? Penso que a lei recebeu um apelido errado. Seria “lei seca” se interferisse no direito de beber. Não é o caso. A nova lei simplesmente se soma às exigências para dirigir, ou seja, possuir carteira de habilitação, ter visão adequada, ser maior de 18 anos e estar sóbrio. Melhor seria chamar o novo diploma de Lei da Proteção no Trânsito. Defendo, nesta coluna, há muitos anos, a restrição do horário de funcionamento dos bares e a

proibição de dirigir embriagado. No primeiro caso, a lei que impôs o fechamento dos bares depois da meia-noite em São Paulo reduziu substancialmente o crime e a violência urbana. No segundo, a lei 11.705/08, em seu primeiro mês de aplicação, produziu uma queda substancial de acidentes, mortes e feridos, assim como uma grande economia para os hospitais. Mais importante do que isso é a preservação da vida e da saúde dos seres humanos, que, afinal, não têm preço. Com o aumento da frota de veículos e de motoristas de primeira viagem, os acidentes vinham crescendo de forma assustadora. Alguma coisa precisava ser feita. O Brasil possui uma enorme quantidade de leis. Mas são poucas as de boa qualidade. A Lei de Responsabilidade Fiscal é uma delas. A Lei das Falências é outra. Esta é mais uma. E o povo gostou. Cerca de 70% dos brasileiros apoiaram a sua promulgação. Só temos a comemorar. E, para os que gostam de beber, que comemorem com um bom champanhe, e um bom táxi ao voltar para casa.

Antônio Ermírio de Moraes, 17 de agosto de 2008.

<http://www1.folha.uol.com.br>

O autor é empresário, escreve artigos para jornais e revistas, membro da Academia Paulista de Letras. Escreve mensalmente para a Folha de São Paulo.

Entre as atividades de análise linguística possíveis de serem formuladas a partir desse texto podemos citar as de coesão textual, modalizadores, operadores argumentativos, elementos de sequenciação.

Por exemplo, no fragmento: “Ao lado do retumbante sucesso lei seca, começam a surgir movimentos para questionar a sua constitucionalidade” (*linhas 1 e 2*), para explorar a coesão referencial, pode-se elaborar um questionamento do tipo: “A palavra ‘sua’ (um pronome possessivo), recupera que informação do texto escrita anteriormente?”

Um importante elemento de coesão entre as partes dos textos é a elipse, que consiste no apagamento de um termo que pode ser facilmente subentendido pelo contexto linguístico ou pela situação. No texto de Antônio Ermírio de Moraes temos o seguinte fragmento: “O Brasil possui uma enorme quantidade de leis. Mas são poucas **as** de boa qualidade” (*linhas 22 e 23*). A frase “mas são poucas as de boa qualidade” somente tem sentido se relacionada com a frase “O Brasil possui uma enorme quantidade de leis”, pois o termo destacado “as”, nesse fragmento, remete-se a um elemento da frase anterior facilmente subentendido: leis.

Os operadores argumentativos são elementos responsáveis pela argumentatividade de um texto. Entre os operadores argumentativos presentes no texto “Lei salva vidas” podemos citar: *ainda, ou seja, aliás, e, mas, assim como*. Assim, poderíamos elaborar questionamentos sobre a relação de sentido que esses elementos possuem no texto. Por exemplo,

no trecho: “Há **ainda** os que veem a lei como uma afronta aos direitos individuais” (*linhas 4 e 5*), um possível questionamento seria: “que relação de sentido possui elemento em destaque?” Para facilitar a compreensão do aluno, algumas sugestões sobre o sentido do operador “ainda” poderiam ser oferecidas para sua seleção, como: a. Comparação entre duas ideias; b. Oposição entre ideias; c. Restrição de uma ideia em relação à outra; d. Inclusão de uma outra ideia.

Os articuladores textuais são elementos que estabelecem a organização das ideias do texto. A partir do texto de Antônio Ermírio de Moraes, um exercício de análise linguística para explorar os articuladores seria:

Observe os articuladores (operadores de sequenciação) em destaque no trecho seguinte e identifique a que elementos eles fazem referência: Defendo nesta coluna, há muitos anos, a restrição do horário de funcionamento dos bares e a proibição de dirigir embriagado. **No primeiro caso**, a lei que impôs o fechamento dos bares depois da meia-noite em São Paulo reduziu substancialmente o crime e a violência urbana. **No segundo**, a lei 11.705/08, em seu primeiro mês de aplicação, produziu uma queda substancial de acidentes, mortes e feridos, assim como uma grande economia para os hospitais. Mais importante do que isso é a preservação da vida e da saúde dos seres humanos, que, afinal, não têm preço. (TEIS; MOSER, 2009, p. 116)

Os modalizadores textuais são as palavras ou expressões que demonstram intenções, sentimentos e atitudes do autor do texto em relação ao seu discurso (ao que diz). Nas atividades de análise linguística envolvendo modalizadores, o professor pode pedir que seus alunos destaquem, em orações previamente dadas, as marcas da modalização, como demonstramos:

Observe os fragmentos do texto e sublinhe as marcas de modalização.

- “Ao lado do retumbante sucesso da lei seca, começam a surgir movimentos para questionar a sua constitucionalidade” (*linhas 1 e 2*).
- “Não vejo ofensa a direito nenhum” (*linha 5*).
- “A nova lei simplesmente se soma às exigências para dirigir” (*linhas 14*).
- “Mais importante do que isso é a preservação da vida e da saúde dos seres humanos, que, afinal, não têm preço” (*linhas 21 e 22*). (TEIS; MOSER, 2009, p. 117)

Outra possibilidade é questionar o aluno sobre a intenção do autor ao usar determinada palavra, como, por exemplo:

No trecho ‘O que foi barrada é a liberdade, aliás inexistente, de um cidadão tirar a vida de outro devido a descontrole causado pelo excesso de bebida, que, comprovadamente, se manifesta a partir dos 0,2 decigramas’ (linhas 6 a 8), o advérbio ‘comprovadamente’ demonstra uma intenção do autor do texto sobre a informação apresentada. Com que intenção o autor usou essa palavra? (TEIS; MOSER, 2009, p.117)

O nível de conhecimento proposto pelos exercícios de reconhecimento do gênero textual permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos lingüísticos e não-lingüísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros.

Além disso, os comentários sobre os vários exemplos dos gêneros oferecidos para reconhecimento do gênero textual vão levar o aluno a perceber que, apesar das características sócio-historicamente estabelecidas para o gênero, há uma determinada margem de variação possível. Por exemplo, no caso do artigo de opinião, a extensão pode ser de um a vários parágrafos, Os parágrafos ora são demarcados pelo adentramento, ora por um espaçamento entre eles no corpo do texto. É o caso dos artigos que circulam em *websites*.

Conforme Lopes-Rossi (2003), a organização composicional típica do gênero e as condições que determinam sua produção são dois níveis de conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para seu texto e como organizá-las por escrito. Assim, a leitura do gênero que implica nas atividades de reconhecimento do gênero textual dá oportunidade ao aluno de desenvolver sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero em estudo.

A etapa de *produção textual* é, pois, subsequente, às atividades de reconhecimento do gênero. Conforme combinado na primeira etapa da sequência didática – o motivo para escrever –, o professor propõe a elaboração, pelos alunos, de seu próprio artigo de opinião, sobre assunto previamente selecionado, a partir da apresentação de uma tese e de argumentos que a sustentem. O professor poderá orientá-los quanto à elaboração e os critérios a serem considerados durante a escrita, entre os quais estão as expressões características de um artigo de opinião, como as que anunciam a posição do autor: “penso que”, “pessoalmente”, “acho que”, “creio”; expressões e palavras que indicam certeza: “sem dúvida”, “está claro que”, “com certeza”, “é indiscutível”; as que introduzem argumentos: “porque”, “pois”, “mas”, “no entanto”, “aliás”; palavras que introduzem conclusão: “então”, “conseqüentemente”, “por conseguinte”, “assim”, “portanto”; expressões que marcam as diferentes vozes que circulam

socialmente “como dizem os economistas”, “segundo alguns empresários”, “muitas pessoas dizem que..”, “há pessoas que negam...”, “algumas pessoas afirmam”, “para muitos é importante... para outros”, etc. (TEIS; MOSER, 2009, p. 118)

Após a primeira produção deve ocorrer a reescrita textual. A primeira escrita deve, portanto, ser retomada. Sugere-se a revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores. O professor deve atentar aos principais erros gramaticais e ortográficos produzidos pelos alunos para que possa fazer intervenções.

Lopes-Rossi enfatiza que:

Essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise lingüística, em outros momentos da aula. Certas dificuldades decorrentes de características específicas do gênero discursivo a ser produzido podem ser previstas e abordadas em exercícios específicos paralelamente às atividades de produção escrita. (2003, p. 67-68)

Assim, a atividade de reescrita textual também possibilita a realização de atividades de análise lingüística. Na segunda reescrita textual, o autor do texto reescreve seu texto, observando os apontamentos feitos na correção anterior. Uma terceira reescrita é possível, conforme o professor considere necessária.

Segundo Lopes-Rossi (2003, p. 68), durante a escrita (e reescrita) os alunos se mostram mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido. Estão preocupados em apresentar ao público um produto final bonito, bem-acabado. Isso inclui, portanto, colocar o texto no portador adequado, o que exige providências específicas.

Após as atividades que envolvem a escrita e reescrita é importante a divulgação ao público, ou seja, a *circulação do gênero* na sociedade. Isso pode requerer algumas providências, como montar uma exposição ou distribuir os textos ao público-alvo, bem como possibilitar a divulgação de textos em jornais locais ou em websites. As combinações realizadas entre o professor e alunos sobre a divulgação dos textos ao público, orientará as ações realizadas nessa etapa.

Dadas as características de um trabalho com gêneros a partir de sequências didáticas, podemos considerar que não é possível estudar num ano letivo uma grande quantidade gêneros textuais. Todavia, o benefício para os alunos decorre da quantidade de atividades que cada gênero envolve, do desenvolvimento das várias habilidades que exige dos alunos e dos inúmeros conhecimentos que mobiliza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os gêneros visa explorar os enunciados concretos que constroem a linguagem nas práticas sociais efetivas de uso da língua, uma vez que o gênero existe para cumprir uma função de comunicação.

Uma proposta de trabalho com os gêneros textuais a partir de sequência didáticas, tanto por meio das etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quanto pelo encaminhamento sugerido nos cadernos pedagógicos de “Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental”, é uma tentativa de aproximar o estudo e a aprendizagem da linguagem do seu uso social, que só se efetiva pelas ações de interação.

As atividades de apresentação de uma situação, seleção, reconhecimento, produção e circulação do gênero selecionado, previamente organizados pelo educador, possibilitam uma reflexão sobre a prática e a função social da linguagem, pois envolvem momentos de pesquisa, de leitura, de análise lingüística e de produção. Além disso, permitem que o aluno compreenda que existe um espaço de circulação dos textos produzidos e que existem interlocutores concretos para a leitura destes, desmistificando a idéia de que o aluno escreve somente para o professor.

Ademais, o sucesso de uma proposta pedagógica, a partir de sequências didáticas requer um contexto que favoreça a interação entre os alunos e troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais e uma avaliação dos alunos pelo envolvimento ao longo do processo.

Requer uma mudança de concepção de ensino de leitura e escrita, requer um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções. Depende, enfim, de um professor melhor informado sobre a fundamentação teórica básica a essa prática e determinado a mobilizar alguns recursos materiais mínimos para a realização da tarefa possibilitando, então, a abordagem do ensino da língua portuguesa a partir de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem.

## REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. Caderno Pedagógico 01.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

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

BRONCKART, Jean-Paul. *Têxto e discurso*. São Paulo: EDUC, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto*. Taubaté: Cabral, 2003.

TEIS, Denize Terezinha; MOSER, Fabiane. Sequência didática “artigo de opinião. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental*. Cascavel: ASSOESTE, 2009.