

A RELEVÂNCIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO PIBID¹

ANDRADE, Anderson Proença de²; BARACCHINI, Bianca Pinto²; FIGUEIREDO, Allan Fontoura²; SANTOS, Tathiane Kaizer Rodrigues do²; SILVEIRA, Louise da²; CORREA, Heloisa Scherer³; RANGEL, Eliane Fátima Manenti⁴

¹ Artigo desenvolvido pelos alunos do Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA -Integrantes do projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA /CAPES

² Acadêmico (a) do curso de Letras, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA/CAPES – anderson.pro.andrade@hotmail.com

³ Professora Supervisora da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA/CAPES

⁴ Professora orientadora do curso de Letras, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Bolsista e coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – UNIFRA/CAPES

Tantas pessoas que escrevem e tão poucas que leem!
[André Gide]

Ler é sonhar pela mão de outrem.
[Fernando Pessoa]

RESUMO

Objetiva-se, neste artigo, apresentar resultados do subprojeto “Formação de leitores: ações formativas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita” na Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, de Santa Maria, (RS) durante o período de março a junho de 2012. O subprojeto supracitado faz parte do projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma parceria do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) com a CAPES. Trata-se metodologicamente de uma pesquisa bibliográfica em que a discussão teórica leva em consideração as possibilidades de trabalho com leitura, a fim de que se promova a produção textual em sala de aula. Procurar-se-á evidenciar os resultados de propostas referentes ao trabalho com os gêneros crônica, poema e resenha crítica, de modo a assinalar a relevância social desses gêneros para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Palavras-chave: educação; formação de leitores; incentivo à produção textual.

1. INTRODUÇÃO

A leitura, com o advento da pós-modernidade, tornou-se tema crucial em mesas-redondas que versam sobre a fragilidade da educação brasileira em relação aos países sul-americanos e até mesmo europeus. A propulsão com que o capitalismo se sobressai sobre as camadas menos favorecidas, proliferando uma alienação e um preparo técnico para o mercado de trabalho, de modo a entender o ser humano como mão-de-obra apenas, é uma das principais causas da fragilidade com que a leitura tem sido tratada na sociedade.

Desse modo, se a leitura não tem sido tratada como uma prática social, cabe à escola, adotar uma postura que objetive elaborar e aceitar projetos que priorizem leitura, capazes de instigar os alunos à interpretação, criticidade e produção de textos. Esse é o objetivo, certamente o principal, do subprojeto “Formação de leitores: ações formativas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita”, formado por vinte bolsistas do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) – uma parceria do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA - com a CAPES.

2. DESENVOLVIMENTO

Se sabes olhar, vê. Se sabes ver, repara.
[José Saramago]

Uma significativa produção textual não se realiza por si só, pois carece de leituras que se inter-relacionem e promovam opiniões e inferências sobre os acontecimentos que permeiam a existência humana. A escrita só alça voo na medida em que se constitui a tríade autor-texto-leitor. Tríade, que na essência, é entendida como uma interação dialógica da língua, na qual “os sujeitos são vistos como **atores/ construtores sociais, sujeitos ativos – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH & ELIAS, 2006, p.10-11). O professor, nessa perspectiva, se deseja ambicionar a leitura uma ação cotidiana na vida do seu aluno, deve motivar este a projetar-se como sujeito debatedor das próprias indagações que elabora a partir da discussão de determinado gênero textual, visto que, segundo Kleiman (2008, p.35-36):

a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto. Na discussão até este momento, deve ter ficado evidente que o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo.

Após ser produzido, todo texto adquire uma existência que passa a independe do autor. A propósito dessa constatação, Koch & Elias (2006, p.32) assinalam que “entre a produção do texto escrito e a sua leitura, pode passar muito tempo, as **circunstâncias da escrita (contexto de produção)** podem ser absolutamente diferentes das **circunstâncias de leitura (contexto de uso)**, fato esse que interfere na produção de sentido”.

A leitura é, portanto, “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos socialmente determinados (KLEIMAN, 2008, p. 10)”. Ainda, segundo Kleiman (2008, p. 35), a pré-determinação de objetivos é importante para a motivação da leitura e para a formulação de hipóteses, pois

a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura: quando lemos por que outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo

atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

Percebe-se, portanto, que o desafio da produção textual no ensino público é antecedido por outro desafio tanto maior, o da leitura, ou melhor, da compreensão sobre o lido. O pensamento é válido, visto que o jovem pós-moderno está coagido à alienação, seja por meio da propaganda ideológica ou pelos modos de produção; todos eles consequências do capitalismo, todos eles fortemente arraigados nas esferas sociais. Dessa maneira, o espaço de liberdade e subversão oriundo da leitura e da produção de textos, acaba por ser dificultado pelo não acesso aos livros, o que está diretamente relacionado ao desprezo pela leitura ou à baixa renda familiar. Situações desse teor devem, sobretudo, ser entendidas pelo corpo docente como extremamente nocivas, pois impossibilitam, em parte, o acesso dos alunos à cultura e ao conhecimento. Em relação a fatos dessa ordem, Silva (1997, p.46-47) se refere da seguinte maneira:

É preciso saber se uma sociedade, através dos seus organismos dirigentes, concebe a leitura como uma atividade destinada à realização e ao bem-estar do povo ou como uma atividade que impede o surgimento da consciência e da racionalidade. É preciso saber, enfim, se o objeto da leitura (livro ou similar) circula democraticamente numa sociedade de modo a permitir sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade. Tais necessidades revelam que o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências da leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive.

Em uma sociedade regida pelos preceitos do capitalismo, condenada a atrofiar-se via alienação e consumo, a compreensão de questões participadas pelos domínios discursivos deve ser imperativo e realizado, ainda que gradualmente, de modo muito reflexivo e ponderador. *A priori*, essa faculdade parece difícil. No entanto, tornar-se-á fácil, caso educadores adotem, segundo Kleiman (2008, p.13), a perspectiva de que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

A partir do postulado até o momento, verificou-se a grande relação de proximidade entre a teoria de Koch & Elias e a teoria de Kleiman. Essa proximidade apenas sustenta com maior vigor a tese da importância da leitura para alavancar o trabalho com produção textual em sala de aula. Para tanto, o professor, em especial o de língua portuguesa, deve estimular a classe a fazer uso de estratégias de coesão e coerência sempre que determinado gênero textual exigir; deve, em sala de aula, sempre solicitar a releitura de

textos que embasarão a escrita e incentivar que o aluno seja um frequente usuário de dicionários e gramáticas. Somente assim, tornar-se-á verificável a progressão textual, entendida por Koch (2002, p.121), como uma série de

procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. *O texto é [...] uma estrutura determinativa cujas partes são interdependentes, sendo, cada uma necessária para a compreensão das demais* [grifo nosso].

Esta série de procedimentos linguísticos é que contribuirão para o entendimento da produção de texto como um processo (planejamento, revisão, reescrita etc.) e não como um produto acabado que servirá apenas para avaliar o aluno. O planejamento, a revisão e a reescrita são momentos que darão – por meio da coesão, da coerência, da intencionalidade, da aceitabilidade e da informatividade, da situacionalidade e da intertextualidade – textualidade a um texto.

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de cunho bibliográfico, apresentar-se-ão alguns resultados referentes ao trabalho com leitura e produção de gêneros textuais na Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, durante o período de março a junho de 2012. Concomitantemente, realizar-se-á uma discussão teórica que justifique a relevância da leitura e produção de textos em sala de aula. Procurar-se-á evidenciar apenas propostas de leitura e produção textual referentes aos gêneros crônica, poema e resenha crítica com alunos de 1º ano de Ensino Médio.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.

[Luiz Antônio Marcuschi]

O texto em sala de aula deve ser trabalho sob uma perspectiva de gênero. Essa grande lição aprendida no início do século XX, não apenas serviu para reparar as erratas das décadas passadas, principalmente aquelas sob o jugo da ditadura militar, como também serviu para constatar a ideia de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum

texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*” (MARCUSCHI, 2003, p.22).

O texto quando trabalhado sob uma perspectiva de gênero revela enfaticamente a presença de tipos ou sequências tipológicas. Vale transcrever as definições de Marcuschi (2003 p. 22-23):

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

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Realizadas essas exposições imperativas, passar-se-á, agora, à explanação de propostas de trabalho a partir de três gêneros: crônica, poema e resenha crítica.

4.1 A crônica

A crônica é um gênero recorrente em grande número de jornais. Por ser um gênero no qual se sobressai uma narrativa informal, intimista, ligada à vida cotidiana, o autor realiza uma apresentação ou sondagem sobre fatos modernos, sujeitos à rápida transformação e à fugacidade da vida. Além disso, emprega uma linguagem coloquial e o uso constante do humor, da ironia e do lirismo.

Se o prisma da crônica não se opõe aos fatos sociais, deve para ela, o jornal ser um favorável suporte. As crônicas drummondianas, por exemplo, representam um riquíssimo universo de ponderações sobre as convenções sociais e políticas. Desse modo, outros gêneros encontrados no jornal podem servir de motivação para a compreensão da intencionalidade da crônica. Assim, a produção de uma crônica, pode estar relacionada a uma notícia ou reportagem encontrada no suporte.

4.2 O poema

Por ora, nessa seção, quer-se deixar compreensível que a poesia é tanto uma expressão como uma percepção do indivíduo sobre o ser e o estar, percepção de encontro com o mundo exterior, seja por meio da catarse ou por meio da epifania, pois um poema

(uma música, uma tela ou qualquer outra obra de arte que apreenda poesia), assevera Bosi (1977, p.192), projeta

na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito mais vivas e reais do que as forjadas pelas ideologias, [...] acende o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela. E aproximando o sujeito do objeto, e o sujeito de si mesmo, [...] exerce a alta função de suprir o intervalo que isola os seres. Outro alvo não tem na mira a ação mais enérgica e mais ousada. A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale à pena lutar.

Esse entrave direto com o exterior e seu cotidiano, faz do ser humano mais do que um corpo. Aliás, esse é o sentimento da transcendência: o ser humano é mais do que uma massa quantitativa. Há, além da matéria, algo mais acenando para o sujeito. De acordo com Freire (1987, p. 28-29), cria-se uma imagem irretocável e imponderável, quando, por exemplo,

alguém cria um poema, [...] enfim, quando se descobre algo novo para aumentar a sobrevivência física e o prazer de viver das pessoas, para a sua diversão pura ou simples, para alegrar e dar mais beleza às coisas do cotidiano, [...] esse alguém foi buscar sugestões e energia no seu consciente e no seu inconsciente pessoais, mas também e sobretudo, sondou e solicitou a participação do seu inconsciente coletivo.

O ser humano carece, desde o nascimento, de um cotidiano que transcenda o ordinário dos mecânicos atos. A poesia pode ajudar nessa questão, ainda que a interpretação e produção de poemas apresentem relações com gêneros de caráter denotativo encontrados diariamente no jornal. Conforme pode ser observado a seguir:

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no morro da Babilônia
[num barracão sem número
Uma noite ele chegou no Bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado
(GONZAGA, 2010, p.70).

O corpo docente de hoje pode, se quiser realmente despertar o aspecto lúdico e poético da criatividade de seus alunos, iniciar o ensino da poesia com a percepção de que “o poema é difícil de ser compreendido, mas fácil de ser amado” (JARREL, s/d, p.48). Portanto, torna-se imperativo trabalhar a poesia sob uma perspectiva essencialmente lúdica, de modo a deixar a fantasia aflorar, como no poema de Manoel de Barros:

Infantil

O menino ia no mato

E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria fazer uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão (BARROS, 2010, p.405-406).

Nota-se frequentemente que o corpo docente não considera, em geral, a leitura de poemas em sala de aula, como uma atividade capaz de proporcionar percepção e conhecimento. A visão puramente tradicional de querer forçar inferências irrelevantes sobre poemas nunca antes conhecidos pelos alunos é uma atitude que os afugenta, e que os faz imaginar poesia como expressão maçante e complexa demais. Portanto, vale rememorar algumas considerações de Octavio Paz (1982, p.15-16) acerca da poesia:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia da cópia de uma Idéia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces [...].

O sentimento de aversão pela poesia “pode revelar-se nas intermináveis fichas de leitura, questionários, pesquisas sobre autor e obra e na dissecação da linguagem literária, realizados a partir da leitura de um poema. E, muitas vezes, neste rol de atividades, a poesia se perde” (OBERG *apud* CARVALHO & MENDONÇA, 2006, p.149).

4.3 A resenha crítica

A resenha crítica, tipicamente escolar, é um gênero textual que fornece dados informativos de uma produção intelectual (livro, filme, peça teatral, música, escultura, pintura, dança etc.) e emite uma opinião a respeito dela, favorável ou não. Além disso, o

crítico pode fazer referência a outras obras, comparar, fazer citações, contra-argumentar, sempre com a intenção de justificar seu ponto de vista.

A relevância da resenha crítica é percebida por meio da apreensão de vários conhecimentos sobre a arte lançada pelo mercado cultural. Defini-se, portanto, a resenha crítica, como gênero cuja leitura é aconselhável para a aquisição de determinado produto cultural. A partir da conceituação e explanação da estrutura do gênero, torna-se possível incentivar o posicionamento crítico do discente, além de prepará-lo para gêneros com sequência tipológica dissertativo-argumentativa, como o artigo de opinião, por exemplo.

5. CONCLUSÕES

Portanto, por considerar a produção textual consequência da prática da leitura e, ambas, imprescindíveis à realização intelectual e crítica do sujeito pós-moderno, o subprojeto “Formação de leitores: ações formativas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita” atuante na escola Érico Veríssimo, no período de março a junho de 2012, tem norteado a leitura e a produção textual a partir da relevância dos três gêneros textuais aqui expostos.

Para o segundo semestre de 2012, objetiva-se continuar inúmeras reflexões sobre textos literários (sobretudo o conto), entendidos como representações simbólicas fortemente arraigadas nas práticas sociais e, por isso, ponderadoras dos fatos socializados em gêneros jornalísticos. No entanto, objetivar-se-á o levantamento de subsídios para a produção de um texto com sequência tipológica dissertativo-argumentativa, a fim de que os alunos possam ter, por meio da defesa de tema, tese e argumentos, uma maior criticidade em relação às práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

FREIRE, Roberto. *Sem tédio não há solução*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

GONZAGA, Sergius. *Guia de leitura de Estrela da Vida Inteira*. Porto Alegre: Editora Leitura XXI, 2010.

JARREL, Randall. *A poesia e a época*. Rio de Janeiro: Revista branca, s/d.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Texto e leitor: aspectos cognitivos*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

OBERG, Sílvia. Como vai a poesia. In:_____. CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.