

A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS: INQUIETAÇÕES, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Mariana Argolo Barreto¹

Resumo: O presente artigo é fruto de inquietações oriundas do trabalho em sala de aula. Tem como objetivo tecer reflexões no que tange ao letramento e ao ensino de escrita e de leitura, através da abordagem dos gêneros textuais, a fim de evidenciar como a escrita pode ser trabalhada, nas diferentes situações do cotidiano que configuram o letramento da vida social, indispensável para o exercício da cidadania. Para tanto, ampara-se em estudiosos do assunto, como Angela Kleiman (2001), Freire (1971/2000), Geraldi (1997), Magda Soares (2009), Regina Celi Pereira (2005), Monica Cidele da Cruz (2005). Por fim, destaca-se a importância do letramento do professor e de programas de formação continuada que capacitem o docente às práticas comunicativas exigidas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Letramento. Gêneros Textuais.

THE LITERACY PERSPECTIVE FOR TEACHING PRODUCTION AND TEXTUAL GENRES: CONCERNS, REFLECTIONS AND POSSIBILITIES

Abstract: This article is the result of concerns arising from work in the classroom. It aims to weave reflections regarding literacy and the teaching of writing and reading, through the approach of textual genres, in order to highlight how writing can be worked on, in different everyday situations that configure literacy in social life, essential for the exercise of citizenship. To this end, it is supported by scholars on the subject, such as Angela Kleiman (2001), Freire (1971/2000), Geraldi (1997), Magda Soares (2009), Regina Celi Pereira (2005), Monica Cidele da Cruz (2005). Finally, the importance of teacher literacy and continuing training programs that train teachers in the communicative practices required in the classroom is highlighted.

Keywords: Teaching. Literacy. Textual Genres.

1. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2020).

Apresentação

O presente trabalho é fruto de inquietações e observações desta autora, oriunda do trabalho em sala de aula e conta com a colaboração de estudos e de discussões realizados no componente “Linguagem na Sala de Aula”, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, ministrado pela professora doutora Carla Carvalho. Objetiva tecer reflexões no que tange ao letramento e o ensino de escrita e de leitura, através da abordagem dos gêneros textuais. Problematisa questões como: qual ensino de escrita prevalece na escola; diferença entre as nomenclaturas Redação e Produção textual; distância entre textos e realidade dos sujeitos; a fim de evidenciar como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas com os gêneros textuais nas diferentes situações do cotidiano. Configurando dessa sorte o letramento da vida social, indispensável para o exercício da cidadania. Para tanto, ampara-se em estudiosos do assunto como Angela Kleiman (2001), Magda Soares (2009), que discutem noções de Letramento, sua importância e impacto no trabalho docente; Geraldi (1997), Regina Celi Pereira (2005), Mônica Cidele da Cruz (2005), que abordam questões relacionadas ao ensino de produção e gêneros textuais na perspectiva do letramento. Além de Paulo Freire (1971/2000), grande educador, e Pacheco Rios (2011) que traz a discussão sobre identidades e discursos em sala de aula.

É importante ressaltar que estas reflexões também se ancoram na Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que este documento define as bases do sistema curricular brasileiro e o conjunto das aprendizagens obrigatórias no ensino básico do país.

Inquietações iniciais

A educação acompanha a evolução da sociedade e também contribui diretamente nesse processo, numa relação mútua. Paulo Freire (2000), por exemplo, acreditava que sem a educação não haveria transformações sociais. Dessa maneira, os documentos que norteiam a educação básica, por exemplo, sofrem alterações, a fim de acompanhar as mudanças sociais e possibilitar que os estudantes tenham acesso aos co-

nhcimentos necessários para atuar no mundo, ou pelo menos é o que se espera. Dessarte, termos são questionados, objetivos são repensados, surgem reformulações, como a que vivenciamos com a nova Base Nacional Comum Curricular (2018).

Percebemos uma discussão interessante a respeito das nomenclaturas Redação e Produção textual, sendo travada pelos estudiosos da língua materna há algum tempo. Com a redação sendo adotada pelo vestibular, como mais um mecanismo de avaliação e o trabalho com a produção de textos, ficou embasado neste termo. A partir disso, materiais com técnicas de escritas superficiais e sem nenhuma variação de gênero textual, começaram a circular nas instituições de ensino, com o intuito de preparar os estudantes para o exame vestibular e/ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cada vez mais cedo. Tudo isso resultou em um peso significativo à redação (Da Cruz, 2005).

É válido ressaltar que, com a cobrança majoritária da produção do texto dissertativo-argumentativo nas avaliações de ingresso no nível superior de ensino, as escolas têm dado ênfase ao trabalho com esse tipo textual. Percebemos inclusive um movimento em que saberes históricos, literários, artísticos e culturais são mobilizados de maneira prescritiva, para constituir repertórios argumentativos, a fim de se obter a tão aclamada nota mil no ENEM.

Essa metodologia de ensino nos remete ao conceito de educação bancária tão criticada por Freire (1968), em que acontece uma transferência, ou melhor, depósito de conteúdos aos estudantes. Isso porque as escolas se veem no desafio de preparar os alunos para dissertar e argumentar sobre tantos possíveis temas, que acabam por lançar mão de estratégias muitas vezes decorativas de citações e de propostas de intervenções, sem que haja uma aprendizagem real.

Estamos diante de uma controvérsia. Se por um lado temos a BNCC que pensa os objetivos educacionais em vista das práticas sociais, por outro, nós temos a escola que recebe o peso da responsabilidade de preparar o estudante para ingressar no nível superior e conseqüentemente para os diversos processos seletivos que ainda não acompanham as mudanças curriculares do ensino básico.

É como se a escola estivesse preocupada com uma prática social apenas: o processo avaliativo de ingresso à Universidade. O que reforça a ideia de uma escola excludente, pois nem todos os estudantes querem sair da escola (Ensino Médio) para a Universidade. E ainda, não é só desse preparo que o estudante precisa.

Redação ou produção textual?

Afinal, existe diferença significativa entre as nomenclaturas? O que prevalece na escola? É importante pensar sobre isso? Geraldi (1997) afirma que, em Redação, temos a produção de textos para a escola e, em Produção Textual, a produção na escola. O autor problematiza ainda que a escola não trabalha a produção de textos enquanto prática social, há um movimento de reprodução a partir de situações criadas pelo (a) docente, como uma atividade escolar, sem possibilitar ao estudante um espaço para experiências pessoais. Contudo, o processo de escrita se reduz à avaliação, como se essa atividade fosse exclusivamente escolar (Da Cruz, 2005).

Com isso, elementos essenciais da escrita se perdem, pois, o estudante não se coloca sujeito de suas produções, de seus discursos, nem produz seus textos dentro de uma situação real de comunicação, de forma que as funções da escrita, as variações linguísticas, a intencionalidade e o interlocutor também não são levados em conta. Assim, em vez de termos o estudante como sujeito ativo, estabelecendo uma real interação com seu interlocutor, entendendo a escrita em seu caráter dinâmico e processual, essa atividade é resumida ao exercício escolar (Da Cruz, 2005).

Desse mesmo modo, os gêneros textuais são apresentados superficialmente e “classificatória” aos estudantes, resumidos a suas características, estrutura e tipologia, raramente abordados em sua utilidade e manifestação no dia a dia do sujeito e nos campos de atuação da vida pública, por exemplo. Por sua vez, o ensino de leitura e escrita de textos muitas vezes exclui a possibilidade de interação, com foco em aspectos ortográficos e gramaticais, de maneira que o estudante não é estimulado a atribuir novos sentidos ao texto, nem a acionar seus conhecimentos de mundo.

Retomando a discussão sobre o texto dissertativo-argumentativo cobrado no ENEM, é importante ratificar que não desconsideramos a importância de o jovem saber mobilizar argumentos em prol de uma temática de relevância social, bem como lançar propostas de intervenção que respeitem os Direitos Humanos, e, conseqüentemente, tenha êxito na Redação. O que se problematiza aqui é a maneira muitas vezes reducionista que a escola trabalha com isso, meramente para buscar a aprovação num sistema avaliativo e classificatório.

Além disso, muitos textos levados à sala de aula são distantes da realidade dos estudantes, no que diz respeito à temática e linguagem utilizada, de maneira que eles não se identificam, não se interessam e criam certa resistência. Não é raro ouvirmos professores (as) de Língua Portuguesa se queixando do desinteresse dos alunos em ler e produzir textos.

Haja vista que a linguagem é um processo de interação e o ensino da língua precisa caminhar no sentido de garantir aos estudantes essa interação, compreendendo e refletindo sobre os processos que possibilitam a interlocução com o outro. Para isso acontecer, o professor precisa ser reflexivo a fim de não dar um “tratamento artificial da linguagem nas atividades de produção escrita” (Da Cruz, 2005, p. 20).

Noções de letramento

O termo letramento aparece como novos fatos, novas ideias, fenômenos e maneiras de compreendê-los, exigindo novas palavras ou novos significados às palavras antigas que abarcassem as novas demandas, como bem expõe Magda Soares (2009, p. 16). Baseado na palavra inglesa *literacy*, que define a condição assumida por quem aprende a ler e escrever, letramento é:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2009, p. 18).

Apesar de já existir a palavra *alfabetizado*, que define aquele que sabe ler e escrever, e *analfabeto* que diz o oposto, não tínhamos uma palavra de uso corrente para definir a apropriação desse conhecimento e a

condição daquele que incorpora esse saber às práticas sociais. O *letramento* emerge para suprir a necessidade de uma nova realidade ao afirmar que saber ler e escrever não é o bastante, mas sim atuar na sociedade através das novas práticas de leitura e escrita exigidas por ela. Em contrapartida, uma pessoa que não sabe ler ou escrever, por exemplo, uma criança que ainda não foi alfabetizada, pode ser letrada à medida que percebe a função da escrita e faz uso dela de alguma maneira, ainda que mediante uma pessoa alfabetizada.

É notório que com a popularização do termo *letramento* e sua adoção por muitos professores, a perspectiva do ensino por esse viés já vem sendo adotada, porém, com muitos equívocos. O *letramento* existe em várias esferas e pode ser avaliado consoante a exigência das mais variadas situações, logo possui o que podemos chamar de níveis. Porém, são as instituições de poder que determinam os usos do *letramento*, que, por sua vez, dão enfoque às práticas de *letramento* dominantes, as quais são aquelas mais visíveis e influentes do que as outras.

Sendo a escola uma dessas instituições de poder, ela reproduz a soberania do *letramento* dominante e acentua a desigualdade que já existe dentro da mesma, sem considerar as realidades sociais existentes no ambiente escolar e os diferentes níveis de *letramento* dos estudantes (Pereira, 2005).

Podemos exemplificar desse jeito: um estudante da roça, que tem sua subsistência através da agricultura familiar, chega à escola da cidade e se depara com qual realidade? O que faz o aluno ou aluna da roça se sentir pertencente àquele espaço? Em sala de aula, que aprendizagem significativa esses estudantes terão? Pacheco Rios (2011) faz uma excelente reflexão sobre isso ao dizer que:

As práticas discursivas dos professores e professoras [...] os levam, na maioria das vezes, para um lugar contrário a isso, para uma busca de unidade identitária – há uma procura da construção do “mesmo”, do homogêneo. [...] Assim, a “mesmidade” torna-se o sentido fundador das práticas discursivas escolares desenvolvidas pelos docentes. Dessa forma, as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição (p. 128).

A autora relata que, em suas observações, percebeu na escola uma tentativa de normalização dos alunos e alunas da roça e de inserção em um modelo estabelecido, especialmente o modelo escolar urbano. Pacheco Rios se ancora em Foucault (2004) para dizer que:

O sistema escolar é dos mais relevantes mecanismos de apropriação social do discurso, ressaltando também que a escola tem-se constituído em um mecanismo de controle do discurso, impondo aos indivíduos que o pronunciam certo número de regras e não permitindo que todo mundo tenha acesso aos discursos (2011, p. 128).

Embora nossa discussão não seja propriamente sobre identidades e discursos em sala de aula, faz-se importante falar sobre esses pontos que perpassam a problemática do ensino de escrita e de leitura na escola. Apesar do ensino pela perspectiva do letramento ser defendido por estudiosos como solução de muitos problemas educacionais, se a escola e os docentes não tiverem uma clareza sobre a dimensão social desse termo e a formação necessária para atuar nesse sentido, as desigualdades sociais podem ser intensificadas no universo escolar, a cultura dominante pode ganhar mais força em detrimento das que são marginalizadas, causando mais evasão escolar, em função de um distanciamento muito grande entre realidade do estudante e realidade escolar.

A produção e gêneros textuais na escola: sob a ótica do letramento

À medida que, na escola, prevalece a Redação diante da Produção textual, o ensino de escrita não está preocupado com o letramento social do indivíduo, a fim de trabalhar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e capacitá-lo para atuar em um conjunto de práticas sociais que se relacionam com essas habilidades em seu contexto social.

De acordo com Soares (2009), a leitura e a escrita não podem ser dissociadas do seu uso, das formas que assumem na vida social. Logo, se na escola as produções e leituras exigidas são para a escola, em situações criadas pelo docente, num exercício meramente escolar, sem que o estudante se torne sujeito ativo de suas produções, ele não está sendo preparado para responder a demandas sociais cotidianas. Ou seja, o aluno aprende as

funções da escrita e da leitura para situações escolares, e não as formas práticas que assumem em diversos contextos sociais. O que nos faz questionar quais os objetivos de ensino estão direcionando essas práticas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), o ensino deve garantir o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o indivíduo atuar nos diversos campos da vida social. Na BNCC, o texto é o centro das atividades de linguagem, mas não como meio para o trabalho de decifração ou sistema de regras gramaticais, e sim como uma das formas de manifestar a linguagem, “permitindo o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas” (Nova Escola, 2019).

Regina Celi Pereira (2005, p. 43) retoma Cope e Kalantzis (1993) para defender a pedagogia do letramento baseada no ensino dos gêneros textuais como novo paradigma educacional em contraposição às pedagogias tradicionais que pensam em padrões de correção formal do escrito e também àquelas que pensam num aprendizado natural a partir da escrita livre de textos. Dessarte, o letramento baseado nos gêneros textuais se apresenta como um trabalho tendo em vista objetivos políticos e educacionais, possibilitando habilidades e conhecimentos para se atuar efetivamente em uma sociedade letrada e tecnológica, contribuindo para criação de condições de redistribuição de poder social (Kress, 1993 *apud* Pereira, 2005, p. 43).

Outro ponto importante abordado por esses estudiosos é que a diversidade cultural presente na sociedade não pode ser ignorada, pensar o letramento é considerar essa questão, caso contrário, de nada adiantaria. Para isso, o professor precisa ter clareza, conhecimento e reflexão das condições sociais de cada estudante, visando à transformação de realidades, a partir da ampliação dos usos sociais da leitura e da escrita, e ao aperfeiçoamento das capacidades já existentes.

Os gêneros textuais podem ser definidos a partir de muitos critérios, por isso não há um conceito delimitado que compreenda suas características, classificações, uma vez que “os gêneros estão relacionados às diferentes atividades humanas e ao consequente uso da língua em que é feito nessas diferentes esferas de atividade” (Pereira, 2005, p. 53).

Regina Celi Pereira (2005) defende que os gêneros textuais sempre estiveram presentes nas salas de aula, mas com caráter escolar, sem grandes diversificações. Se atualmente já temos uma maior diversidade de gêneros sendo trabalhados em sala de aula, ainda há um caminho a se percorrer no tocante à produção escrita, em que quase não há diversidade, de maneira que os estudantes praticamente não produzem textos reais e significativos. Quando falamos na construção de textos orais, por exemplo, não é diferente, uma vez que as situações escolares na maioria das vezes são determinadas e conduzidas pelo docente, sem a ativa participação do estudante.

Traçando possibilidades

é inegável o fato de que não conseguiremos abarcar, no âmbito escolar, todos os gêneros textuais presentes nas esferas da vida social. Talvez, por isso, a escola faça tantas generalizações para tornar o conhecimento escolarizado e acabe, assim, tão distante das práticas do mundo externo. Consequentemente, no caso dos gêneros textuais, este passa a ser objeto de conhecimento, em situações fictícias de trabalho com a linguagem, para fins de aprendizagem.

Portanto, os gêneros textuais são utilizados, muitas vezes, apenas como mecanismo de avaliação da capacidade escrita dos estudantes, sendo referência para a produção de textos no que se refere à redação, como já foi discutido anteriormente, a fim de atender as necessidades da realidade criada pela escola. Dessa forma, Pereira (2005) assera que a escola não tem possibilidades de transformar a sala de aula em um simulacro do que seria várias instâncias da vida e da ação social, mas é plenamente capaz e deve promover um trabalho de reflexão, comparação, interpretação, análise a respeito dessas esferas da sociedade e de suas formas de linguagem e de comunicação. Os estudantes precisam ter ciência de todas as particularidades que estão imbricadas no estudo dos gêneros textuais. Assim, propõe a estudiosa que os estudantes precisam ser levados aos seguintes questionamentos:

[...] a) por que é utilizado determinado gênero em uma dada situação comunicativa, e não um outro? Que fatores interferem na escolha dos gêneros? b) quais as formas possíveis em que um dado gênero pode se apresentar sem comprometer sua natureza; c) o que determina as dificuldades na produção e compreensão de alguns gêneros por certos grupos sociais? e outros questionamentos relacionados ao tema (Pereira, 2005, p. 66).

Regina Pereira discorre ainda que ensinar os gêneros textuais é ensinar os estudantes a agir com a linguagem. Para tanto, o indivíduo precisa ser estimulado a participar das atividades escolares, enquanto sujeito ativo, para poder determinar sua atuação na comunidade em que se insere. Desse modo, o docente precisa: considerar as capacidades individuais de escrita dos alunos, possibilitar o trabalho com diversos gêneros textuais, estimular os diferentes usos da linguagem, considerar as finalidades sociais, desenvolvendo as capacidades dos estudantes em diferentes níveis de domínio da linguagem, como instrumento de aprendizagem e de relação com o mundo e consigo (2005, p. 72).

A escrita precisa ser necessária ao estudante, de maneira que ele compreenda que não se trata apenas de uma atividade escolar, sem utilidade no mundo lá fora, de maneira que, por meio da escrita, o indivíduo perceba que pode atuar de maneira mais significativa em seu meio social. Portanto, o ensino da escrita precisa ser associado a práticas significativas, o que é possível através dos gêneros textuais que trazem para dentro da sala de aula muitas das práticas sociais.

Considerando essas exigências de comunicação em sala de aula, o professor também precisa de práticas de letramento em seu fazer docente. Sobre isso, Angela Kleiman (2001) aponta para a necessidade de programas de formação continuada que possuam uma perspectiva crítica e culturalmente sensível, a fim de desenvolver práticas de letramento relacionadas às competências discursivas do professor. Kleiman também destaca a importância de práticas de leitura de textos literários nesses programas, voltadas ao desenvolvimento das capacidades do docente.

Reflexões finais

O presente artigo buscou problematizar o ensino de escrita e de leitura na escola, pensando no viés do letramento social, através dos gêneros textuais. Pode-se perceber a importância da formação docente na perspectiva crítica, de maneira que a sala de aula não se torne um lugar de reprodução dos saberes legitimados e de acentuamento das desigualdades sociais. A Base Nacional Comum Curricular prevê as aulas de Língua Portuguesa com a centralidade no texto, levando em conta os campos de atuação da vida do sujeito. Logo, entendemos que o documento se preocupa com a formação integral dos estudantes para viver e atuar no mundo, de forma cidadã, consciente e responsável.

Para tanto, precisa haver uma reformulação no fazer docente dentro das salas de aula, para contemplar esses pressupostos curriculares, no que diz respeito aos discursos, respeitando e valorizando as heterogeneidades ali presentes, bem como no tocante ao trabalho com objetos de conhecimento, afastando-se de uma educação bancária e cultivando uma educação libertária (Freire, 1971).

Ademais, no que condiz à prática de leitura e de escrita, temos um longo caminho a percorrer até lhe dar um novo significado. Porém, entende-se que deve haver uma preocupação com o letramento social do indivíduo, a fim de trabalhar o desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura e escrita e capacitá-lo para atuar em um conjunto de práticas sociais que se relacionam com essas habilidades em seu contexto social. Retomando Soares (2009), a leitura e a escrita não podem ser dissociadas do seu uso, das formas que assumem na vida social e isso não se resume à redação do ENEM.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- DA CRUZ, MÔNICA CIDELE. *A Produção Textual no Nível Médio: Uma Análise das Condições de Produção*. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1971.

FREIRE, Paulo. *Terceira carta*. Cartas a Paulo Freire, p. 56, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Da redação à produção de textos*. Aprender e ensinar com textos de alunos, v. 1, p. 17-24, 1997.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho*. In: A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-68, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries*. 2005.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola*. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 127-136, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento-um tema em três gêneros*. Autêntica, 2018.

NOVA ESCOLA. *Entenda como a BNCC aborda a Língua Portuguesa no Fundamental*. 08 de agosto de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18165/entenda-como-a-bncc-aborda-a-lingua-portuguesa-no-fundamental>. Acesso em: 30 de nov. de 2021.