

ARTIGOS

A PALAVRA É RETEXTUALIZAR: UM TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

RITA DE CÁSSIA BARBOSA BORGES •
JOÃO FELIPE BARBOSA BORGES

RESUMO

Pretende-se, neste artigo, descrever uma proposta metodológica para o ensino de Leitura e Produção de Textos em sala de aula, tomando por base o trabalho com gêneros textuais sob a perspectiva da retextualização, que, em linhas gerais, caracteriza-se pela refacção de um texto, oral ou escrito, em outras condições de produção (com diferentes ideologias e valores, diferentes enunciadores e enunciatários, em outra linguagem, em outro gênero, em outro meio de circulação, etc.). Para tanto, optou-se por descrever o trabalho desenvolvido em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Cataguases-MG, visando à discussão e reflexão de uma ação pedagógica mediadora e problematizadora dos conteúdos escolares.

DIDÁTICA • MÉTODOS DE ENSINO • LEITURA • PRODUÇÃO DE TEXTOS

THE WORD IS RETEXTUALIZE: A STUDY WITH TEXT GENRES IN SCHOOL

ABSTRACT

In this article, we describe a methodological approach to the teaching of reading and writing in the classroom. The study was based on work with text genres from the perspective of retextualization which, generally speaking, is characterized by rewriting an oral or written text under other conditions of production (with different ideologies and values, different enunciators and enunciatees, in another language, in another genre, in another means of disclosure, etc.). To this end, we decided to describe work developed in a fifth-grade class at a public school in the city of Cataguases, state of Minas Gerais, in order to discuss and reflect on a pedagogical action mediating and problematizing school contents.

DIDACTICS • TEACHING METHODS • READING • PRODUCTION OF TEXTS

PAROLE RETEXTUALISER : TRAVAIL SUR LES GENRES TEXTUELS À L'ÉCOLE

RÉSUMÉ

Cet article décrit une proposition méthodologique pour l'enseignement de la Lecture et de la Production de textes en classe, il s'appuie sur le travail sur les genres textuels sous l'angle de la retextualisation, que se cette dernière se caractérise généralement par la réfaction d'un texte, oral ou écrit, dans d'autres conditions de production (idéologies et valeurs différentes, différents énonciateurs et énonciataires, d'une autre langage, d'un autre genre, utilisant un autre moyen de diffusion, etc.). À cette fin, est décrit un travail réalisé en 5^o année de l'enseignementt élémentaire, dans une école publique de la ville de Cataguases, Minas Gerais. L'objectif est de discuter et de réfléchir sur une action pédagogique qui a un rôle de médiation et de problématisation des contenus scolaires.

**DIDACTIQUE • MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT • LECTURA •
PRODUCTION DE TEXTES**

LA PALABRA ES RETEXTUALIZAR: UN TRABAJO CON GÉNEROS TEXTUALES EN LA ESCUELA

RESUMEN

En este artículo se describe una propuesta metodológica para la enseñanza de Lectura y Producción de textos en el aula, tomando como base el trabajo con géneros textuales desde la perspectiva de la retextualización, que, en líneas generales, se caracteriza por la refacción un texto, oral o escrito, en otras condiciones de producción (con diferentes ideologías y valores, diferentes enunciadores y receptores, en otro lenguaje, en otro género, en otro medio de circulación, etc.). Para ello, se optó por describir el trabajo desarrollado en una clase del 5^o año de la Enseñanza Fundamental, en una escuela pública de la ciudad de Cataguases, Minas Gerais, buscando la discusión y reflexión de una acción pedagógica mediadora y problematizadora de los contenidos escolares.

**DIDÁCTICA • MÉTODOS DE ENSEÑANZA • LECTURE •
PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

É JÁ SABIDO QUE, NO BRASIL, A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NÃO É MAIS um grave problema, e importantes avanços a esse respeito foram dados (vide programas de educação inclusiva, de educação de jovens e adultos, além dos baixos índices de crianças e jovens que não ingressaram e/ou não se matricularam no sistema educacional). Entretanto, são preocupantes as taxas de repetência dos estudantes, de abandono escolar antes da conclusão da educação básica e a baixa proficiência obtida pelos alunos, seja em sala de aula, seja em exames padronizados de avaliação da qualidade educacional em nosso país. Não raro, para se ter uma dimensão do atual panorama educacional brasileiro, somos conduzidos a algumas das avaliações realizadas nos últimos anos, como, por exemplo, o levantamento dos níveis de aprendizagem adequada realizado pela organização não governamental Todos pela Educação (2014),¹ os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa – de 2015² (BRASIL, 2016) e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira – Ideb – de 2013³ (BRASIL, 2013).

Não podemos, porém, deixar de mensurar a limitação desses exames padronizados: “A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela grosso modo ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo que se reputa ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal” (PERRENOUD, 2003, p. 11), isto é, exames como esses acabam por desconsiderar a realidade diversificada, distanciando-se das situações reais de ensino em sala de aula – um mesmo programa curricular, sabemos, é cumprido a partir de diferentes metodologias e visões de mundo, variando em função do estabelecimento, da classe, do professor, dos alunos, de todos os agentes, enfim, da rotina do sistema educacional. Assome-se aqui, na esteira de Perrenoud (2003), a dificuldade desses testes-padrão de larga escala avaliarem habilidades e competências como o raciocínio, a imaginação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, por exemplo.

Esses resultados, portanto, não podem dimensionar o todo da realidade educacional e devem ser considerados com bastante prudência, ressaltando-se suas limitações. E, se, por um lado, não são suficientes

¹ Analisando os dados registrados sobre o ano de 2013, observamos um declínio crescente no que diz respeito ao desempenho dos estudantes: se, nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, apenas 45,1% dos alunos têm o percentual de aprendizado adequado em Língua Portuguesa, esse índice cai para 28,7% nos 8º e 9º anos do ensino fundamental e 27,2% no 3º ano do ensino médio. Em Matemática, os baixos índices são ainda mais alarmantes: no ensino fundamental, 39,5% nos 4º e 5º anos, e 16,4% nos 8º e 9º anos têm o percentual de aprendizado adequado; e, no 3º ano do ensino médio, apenas 9,3%.

² Dentre 70 países avaliados, ocupamos a 63ª posição do *ranking* no ensino de Ciências, a 59ª em Leitura e a 66ª em Matemática: o país atingiu, nas respectivas áreas, 401, 407 e 377 pontos, muito aquém da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE –, a qual é de 493 para as duas primeiras, e 490 para a última.

³ O índice aponta, para o 5º e 9º anos do ensino fundamental, que 60% dos estudantes do 5º ano e 77% do 9º ano não são proficientes no estudo da língua materna e em Leitura, sendo que, em Matemática, o percentual sobe para 65% no 5º ano e 89% no 9º ano.

para levar à difundida e midiática conclusão do quanto nossa sociedade está distante de um sistema educacional ideal, do quanto está distante até de um sistema educacional regular, e do quanto este ainda é insatisfatório em relação à qualidade de ensino, por outro lado, ajudam-nos a repensar nossas próprias avaliações e métodos de ensino, norteados, muitas vezes, pelo objetivo de êxito nesses exames-padrão. Programas e projetos que invistam em propostas de mudança, então, tornam-se mais que bem-vindos, prementes e necessários: isso inclui ações que vão desde o incentivo ao triângulo ensino-pesquisa-extensão, qualificação docente, ampliação/gerência dos investimentos em educação, minicursos de atualização dos professores, projetos de escola integral, por parte dos órgãos governamentais, até ações mais pontuais, pensadas pelo próprio corpo docente, como propostas interdisciplinares, ciclos de palestras e eventos, aulas de reforço, novas metodologias de ensino e avaliação, entre outras.

Partindo dessas considerações, neste artigo, pretende-se descrever uma abordagem metodológica para o ensino de Leitura e Produção de Textos em sala de aula, tomando por base a atuação do professor como mediador no letramento do alunado.⁴ Para tanto, optou-se por descrever as atividades desenvolvidas em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Cataguases, Minas Gerais. Trata-se de um exercício com gêneros textuais sob a perspectiva da retextualização. No caso específico do trabalho com Leitura e Produção de Textos, já nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –* de 1997, era defendida uma reestruturação do ensino para garantir, de fato, a aprendizagem dos alunos em leitura e escrita (BRASIL, 1997). Nesse cenário, o ensino baseado em tipologias textuais, tais como a narração, descrição, exposição, injunção e argumentação, como sequências linguísticas isoladas de contexto (como se houvesse um único modo de narrar, um único modo de descrever, de expor, argumentar, injungir, e como se essas tipologias, em situação real de comunicação verbal, ocorressem de forma isolada umas das outras e de suas respectivas situações de uso), é substituído pelo ensino a partir de gêneros textuais. Isso porque, como fenômenos linguísticos concretos, empiricamente realizados, definidos por propriedades e funções sociocomunicativas, os gêneros textuais trazem, para a consideração dos textos, propriedades tanto intrinsecamente linguísticas, como extralinguísticas, a saber: papéis específicos ocupados pelo(s) sujeito(s) na leitura e produção do texto, discursos e textos com os quais os sujeitos dialogam, intencionalidades e ideologias vinculadas tanto ao enunciador como ao enunciatário, entre outras.

Mas, apesar de o trabalho com gêneros não ser novidade, as práticas pedagógicas e concepções associadas aos textos permanecem em grande parte as mesmas. O estudo da gramática de forma descontextualizada, na busca incansável de dígrafos e encontros consonantais, a

4

Três justificativas fundamentam o foco na Leitura e Produção de Textos: a) a atividade de ler e escrever não é restrita à Língua Portuguesa. Em todas as disciplinas, essas habilidades são essenciais, seja na interpretação dos acontecimentos e da memória, seja na interpretação de mapas, gráficos, tabelas, problemas; b) o professor de qualquer disciplina é um agente "letramentador". O neologismo, de Junges e Karwoski (2002) e Karwoski (2010), focaliza o papel docente na promoção de práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassem a simples decodificação de letras, como parte essencial da formação de cidadãos; c) aplicar a discussão sobre o papel do professor mediador na apresentação de uma metodologia específica, de uma disciplina específica, pode contribuir eficazmente para a atividade docente. Isso porque de maneira tão insistente destacamos a necessidade do professor mediador, que a prática pedagógica em si parece ter se perdido no senso comum. O que é ser um professor mediador, teoricamente, todo docente saberá mais ou menos explicitar, de forma fundamentada ou intuitiva; porém, na prática, permanecem em aberto as questões: como o professor mediador atua? Que atividades e metodologias adota? A prática efetiva em sala de aula está em consonância com o que se diz em teoria?

classificação tradicional de orações entre subordinadas e coordenadas, com suas inúmeras subclassificações, as cópias de textos antes tão comuns no ensino de Língua Portuguesa, as listagens de regras ortográficas a serem decoradas, entre outras atividades descontextualizadas, cujos pressupostos são firmados na imagem do professor como único detentor do conhecimento, responsável pela transmissão passiva dos conteúdos aos alunos, têm, de fato, perdido lugar. Todavia, a exclusão de gêneros orais informais do trabalho em sala de aula, a falta da investigação e da explicitação de regras gramaticais de usos próprios desses gêneros, taxados apenas como erros ou desvios, e, em grande medida, a listagem de características de um gênero e identificação de tipos textuais que apresenta colocam o ensino a partir de gêneros textuais em uma nova camisa de força. As considerações feitas por Carla Coscarelli (2007) apontam alguns problemas decorrentes desse método de ensino, que faz com que os alunos continuem a pensar que não sabem português, porém não mais porque não sabem gramática tradicional, mas porque não têm memorizados na mente os receituários de todos os gêneros. Como bem endossa a autora, saber de cor as características de todos os gêneros – algo que seria impossível dado o grande número em que se apresentam – para a classificação dos textos não é, nem de longe, garantia de saber português, tampouco de saber ler e escrever melhor:

Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais [...]. A idéia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto. (COSCARELLI, 2007, p. 81)

Nesse sentido, a retextualização se configura como uma alternativa metodológica de aplicação prática do trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Essa atividade não diz respeito simplesmente à refacção do texto tido como “fonte”. Trata-se de uma proposta ainda mais significativa, na medida em que evidencia uma refacção de outra forma, em outra modalidade ou em outro gênero, daquilo que foi dito e/ou escrito por alguém (MARCUSCHI, 2001), colocando como fundamental a situação de produção e recepção de um dado texto. Mas cabe aqui perguntar, uma vez que os gêneros textuais poderiam ser trabalhados também de uma outra maneira, quais as vantagens que se poderia obter com as atividades de retextualização.

A primeira delas talvez se refira à concretude da situação. Os alunos, ao invés de estudarem os gêneros dentro de um sistema abstrato,

pressuposto por extensas listagens de textos-modelo, regras e características, poderiam compreender as diferenças e as peculiaridades entre/ de um gênero e outro na situação real de produção, levando em conta as próprias condições do produtor do texto, seus objetivos, a figura do interlocutor, as escolhas linguísticas mais adequadas à situação, as circunstâncias ambientais/sociais/históricas, fatores esses muito mais relevantes que listar características de um dado gênero isoladamente, sem levar em conta seu contexto concreto de realização.

A segunda vantagem reside no fato de que, como a atividade de retextualização pressupõe um texto-base, este serviria de apoio para que o aluno tenha o que dizer, fornecendo-lhe um – mesmo que breve – conhecimento prévio acerca do assunto de que fosse tratar. E a terceira vantagem, por fim, é que o professor estaria a promover, via retextualização, o princípio pedagógico da diferenciação (já que cada aluno possivelmente teria mais facilidade para textos de um certo gênero que de outro).

Os professores poderiam, então, através de atividades de retextualização, em vez de contribuir para que seus alunos escrevessem apenas para fins de treinamento, com base em modelos abstratos, instigá-los a pensar no texto como fruto de uma série de indagações: quem sou eu? De que lugar falo? No que acredito? O que pretendo? Para quem falo? Em que ele acredita? Que valores compartilhamos? Qual o meio de circulação? Isso implicaria, por exemplo, que o texto produzido pelos alunos, enquanto produto da interação entre sujeitos definidos, e localizado em uma situação específica, fosse visto não dentro de uma abstração – na qual locutor e interlocutor, enquanto entidades genéricas, são frequentemente aluno e professor –, mas dentro de uma realidade viva e flexível, havendo diferentes maneiras deste se apresentar, a depender do gênero no qual é veiculado. Não há dúvidas de que um trabalho como esse representa uma complicação face ao que os alunos estão habituados a vivenciar nas aulas de redação. Contudo, isso não é objeção válida, já que o ensino tradicional da disciplina não dá conta de abarcar a produção de textos de forma verdadeiramente funcional.

SUJEITOS DA PESQUISA E A TAREFA PROPOSTA

Do ponto de vista adotado, trabalhar com a produção escrita na escola, para ser mais proveitoso, teve objetivo de, além de permitir, através das atividades de retextualização, o reconhecimento e a produção de diferentes gêneros do discurso, mostrar aos alunos que, na produção e interpretação de textos, informações como “para quem se escreve”, “com que objetivo” e “quais efeitos pretendem ser alcançados” são muito mais relevantes que saber listar e classificar tipos ou gêneros textuais. Vimos ainda que, para se alcançar tal resultado, levar o aluno a

compreender o funcionamento dos textos em diversas práticas sociais e domínios discursivos é premissa fundamental; e sabemos que o trabalho com textos em sala de aula a partir das tipologias textuais não é nem de longe suficiente para dar conta de tais funcionalidades.

Destarte, esta proposta de trabalho, seguindo as sugestões de estudos como o de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a experiência de ensino de gêneros textuais na escola, embasou-se em um enfoque de *agrupamento de gêneros*, e não só porque estes “correspondem às finalidades sociais ligadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral”, como também porque “retomam, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares” (passim DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 58-59).

Assim, ao organizar uma progressão de ensino embasada nesses agrupamentos, pôde construir-se com os alunos instrumentos visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados, que não foram vistos de forma estanque uns em relação aos outros. Além disso, trabalhar com esses agrupamentos – e, acrescentaríamos, sob a perspectiva da retextualização –, como propõem os autores, possibilitou: a) ampliar as vias de acesso aos textos do alunado, promovendo o princípio pedagógico de diferenciação; b) confrontar diferentes gêneros e tipos de texto, bem como suas generalidades e especificidades; e, por fim, c) desenvolver a capacidade do alunado em domínios tão diversos quanto a linguagem, aproximando-os da verdadeira realidade social e linguística.

E, se acrescentamos acima a retextualização como possibilitadora desses fatores, é porque, além de ser um exercício de narrar, dizer ou contar de um outro modo, ou em outro gênero, um mesmo fato – o que pressupõe, portanto, o confronto entre os gêneros trabalhados –, como lembra Marcuschi (2001), ela é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. Não se trata apenas de reescrever um texto adequando-o à norma-padrão, como podem sugerir os exercícios de reescritura tão usuais em nossos livros didáticos, mas também de reescrever levando-se em conta a situação de produção como um todo, na medida em que esta condicionará o código e o sentido veiculados pelo texto. Nesse sentido, uma vez que o texto somente se apresenta dentro de um determinado gênero, e que este não possui uma forma fixa, sendo apenas “relativamente estável” (BAKHTIN, 2000/1953), a palavra será orientada não só em função do locutor, mas também do interlocutor, do gênero e do contexto histórico no qual se inserem os sujeitos presentes no texto: ela irá variar de acordo com a situação comunicacional e as necessidades de cada indivíduo, se se tratar de uma conversa com alguém do mesmo grupo social ou não, se estivermos falando com familiares ou com desconhecidos, escrevendo cartas para colegas de escola ou para o professor.

Ora, já Bakhtin (1992/1929), no início do século XX, havia percebido que a consideração do texto enquanto uma entidade acabada e estável, produto de uma única realidade, já abstrata, que é a norma-padrão, não poderia servir de base para a compreensão da língua enquanto um fato vivo e em evolução. E, no entanto, mesmo hoje, mais de um século depois, essa tendência parece perdurar no ensino de redação, como podemos entrever através de atividades por vezes descontextualizadas, ainda quando sob a máscara de focalização dos gêneros textuais. É por isso que, na proposta que ora discutiremos, para averiguar se, de fato, trabalhar com os gêneros textuais, via retextualização, pode contribuir de forma significativa para as atividades de produção escrita do alunado, buscou-se, antes de iniciar o trabalho, desenvolver uma atividade de produção de textos sob a perspectiva tradicional, isto é, em função de tipologias textuais (algo que tem acontecido cada vez menos), ou ainda – prática frequente – através de atividades de leitura e escrita sob o enfoque de gêneros, partindo, contudo, de um mesmo receituário tipológico: listando apenas regras estruturais/formais ou características de determinados gêneros. Desse modo, os resultados alcançados antes e após a intervenção metodológica e aplicação da proposta poderiam ser comparáveis.

Como campo de aplicação, elegeu-se, como já dito, uma turma de 5º ano do ensino fundamental, cujo corpo discente é composto por 25 estudantes. Foram elaborados dois conjuntos de atividades de produção textual para os alunos: o primeiro, de acordo com tipologias textuais/receituários estruturais de gêneros, e o segundo, de acordo com a proposta de retextualização.

As redações produzidas pelos alunos, ao longo do segundo semestre de 2016, foram avaliadas segundo os critérios estabelecidos abaixo, os quais não foram computados em termos de nota, uma vez que se pretendeu apenas avaliar qualitativamente os textos produzidos:

Adequação ao tema/gênero proposto: o aluno atingiu os propósitos comunicativos? A seleção vocabular e linguística estava de acordo com o gênero proposto? A postura assumida foi adequada à situação comunicativa? Locutor e interlocutor foram bem delimitados? etc.
Coesão e Coerência: progressão, continuidade, não contradição e articulação.
Consistência dos conteúdos/argumentos/aproveitamento da coletânea
Adequação gramatical
Originalidade/Criatividade

No primeiro exercício, foram propostas aos alunos a leitura e posterior discussão de um artigo de opinião⁵ e de uma tirinha⁶ em torno de uma mesma temática: os hábitos alimentares da população infantil. Os alunos foram instigados, após a interpretação, a manifestarem

5

Publicado em 15 abr. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/04/opiniao-alimentacao-saudavel-na-mira-das-escolas-e-dos-pais.html>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

6

[Sem data de publicação]. Tirinha do Calvin. Disponível em: <http://comidanarede.com.br/calvin-vegetariano/>. Acesso em: 25 abr. 2017.

suas próprias opiniões a respeito do assunto, posicionando-se frente aos textos trabalhados e expondo seus pontos de vista aos demais colegas. Oportunamente, foi exposto aos alunos material explicativo sobre o tipo de texto argumentativo, após o qual todos foram convidados a elaborar um texto argumentativo/opinativo sobre o tema. Intencionalmente, não foi delimitado em que meio seria divulgado, que gênero de texto se esperava, nem quaisquer condições de produção. Isso implicou, por conseguinte, a desconsideração do primeiro tópico de critérios avaliativos, “adequação ao gênero proposto”, limitando nossas intervenções, nesse primeiro exercício, à adequação ao tema.

Essa prática, adotada por nós para referenciar um exercício pedagógico comum no ensino tradicional de Leitura e Produção de Textos, é considerada extremamente incoerente, pois como analisar a redação do aluno como certa ou errada, adequada ou inadequada, se não especificamos o gênero, o tipo de público, onde seria veiculada a redação, entre outras condições necessárias para um texto bem-sucedido? Como avaliar um texto em sua totalidade semântica se a própria proposta contribui incisivamente para a produção de textos desvinculados dos interlocutores e da situação particular de produção? Conseqüentemente, o que se verificou na maior parte das redações foram textos sem padrões genéricos definidos, que muitas vezes começavam com uma dada estrutura genérica e terminavam com outra, mesclando-se estruturas, linguagens e vocabulários típicos de um dado gênero a outros bastante diferentes, como, por exemplo, em uma das redações, na qual o aluno inseriu em um texto que parecia ser, de início, um conto, ou quem sabe até uma crônica, marcas próprias de um artigo de opinião, finalizando com uma construção típica de publicidades:

Era uma vez uma sala de aula, onde todos só se alimentava de hambúrguer, batata frita e doces. Um dia, a diretora e os professores decidiram proibir esses alimentos, porque prejudicavam muito a saúde das crianças.

Ninguém gostou muito disso. Mais com o passar do tempo, todo mundo percebeu que foi melhor. A saúde das crianças melhorou muito. Ninguém mais tinha obesidade, pressão alta, diabetes. Só um dia que as crianças podiam comer doces e frituras, o dia da guloseima.

Eu acho que todas as escolas deveriam fazer isso, conscientizando que uma alimentação saudável melhora nossa vida, temos mais energia, mais disposição, dormimos melhor, etc.

[...]

Comida saudável pode ser bom e divertido! Transforme sua escola e sua casa e mude de vida você também!

Se as informações apresentadas pelo aluno, nos dois primeiros parágrafos, poderiam pertencer ao gênero conto, pela estrutura inicial, ou ao gênero crônica, uma vez que são de caráter eminentemente narrativo, com a emissão posterior de um ponto de vista, o terceiro parágrafo traz uma construção típica de artigos de opinião, apresentando inclusive uma proposta de intervenção. O último parágrafo do texto embaralha um pouco mais a situação, visto que traz uma construção de diálogo com o leitor, característica de publicidades. Há uma indefinição no padrão genérico, e um texto como esse dificilmente se realizaria plenamente como prática social reconhecível entre os textos que circulam em nossa sociedade. No entanto, não teria o aluno cumprido o objetivo da atividade, já que esses três gêneros apresentam significativas sequências textuais argumentativas? Convenhamos, se as condições de produção e tampouco o gênero do texto foram delimitados, como avaliar a redação desse aluno se não sabemos se sua intenção fora escrever uma crônica, um artigo de opinião ou uma publicidade?

E, claro, se essas mesmas condições de produção não foram delimitadas, natural que surjam interferências da situação de realização da atividade, isto é, interferência do aluno que não se coloca como produtor textual, mas como o próprio aluno que escreve para o professor apenas para fins de treinamento. Essas situações são as mais frequentes nas redações analisadas, presentes em 19 do total de 25 redações. E os exemplos, dos mais variados, vão desde referências ao texto utilizado como base e discussões realizadas em sala de aula antes da produção (através de expressões como “como foi dito”, “como falado em sala”, “como diz o texto”, etc.), a referências à própria atividade proposta (através de resumos da situação, como em: “Como pedido, vou falar um pouco sobre os hábitos alimentares das crianças”).

Ademais, pudemos notar que o que se deu de forma clara, na maioria dos textos analisados, foi uma tentativa de seguir a norma-padrão – o que mostra o que já está arraigado na consciência exclusiva de atividades como esta: que excluem outras variantes por considerar apenas o dialeto padrão como certo. Tentativa essa que se deu na maioria das vezes de forma frustrada, uma vez que muitos dos alunos destoaram do tom que imprimiram inicialmente, misturando dialetos e não seguindo o padrão de suas linguagens, como a interferência de expressões próprias da oralidade pôde sugerir. Mas novamente aqui se coloca o problema: como vamos avaliar se a linguagem do aluno foi ou não coerente com a situação de enunciação se não fora delimitada essa situação e seus sujeitos? Uma propaganda tem fortemente caráter argumentativo como estratégia de persuasão, e nem sempre exige a norma-padrão da língua. O texto inicial de uma página do Facebook, de modo semelhante, é muitas vezes do tipo argumentativo, para atrair novos seguidores ou ganhar curtidas, e, na grande maioria das vezes, é escrito no dialeto popular

(ou não padrão), o que deixa sobremaneira claro que escrever um texto coerente independe de seguir as normas estabelecidas pela gramática tradicional, pois está ligado, outrossim, à consonância da linguagem adotada com a situação e os interlocutores envolvidos no processo de enunciação de um dado texto.

E é claro que as incoerências de exercícios de produção textual como este não param por aí. Porque mesmo problemas como a incompletude da oração em predicções longas, inadequação de relatores e repetições, ligados mais a aspectos de sintaxe e coesão que a essa falta de delimitação da situação de produção, podem estar indiretamente ligados a ela. Observemos o trecho abaixo, por exemplo:

Nas escolas, uma alimentação saudável, que tem nas cantinas frutas, legumes, verduras, sucos, sanduíches naturais, em vez, de açúcar, refrigerantes, doces, salgadinhos, etc.

Como podemos observar, o que se segue a “alimentação saudável” não passa de referências ao termo, de modo que estas não são suficientes para realizar a relação implícita pela construção inicial: falta o sintagma verbal exigido pelo termo “alimentação saudável” no contexto. Disso se pressupõe que o problema seja eminentemente sintático. Mas não poderia ser também a incompreensão de que, embora a linguagem escrita apresente maior propensão a trechos mais longos, não tem necessariamente de ser longa e complexa? Não seria este motivo da evidente distorção gerada pela falta de delimitação de contextos e pela crença na existência de uma única variedade correta da língua – a norma-padrão?

Do mesmo modo, as constantes repetições (como a palavra *muito*, no primeiro excerto, ou mesmo a repetição de ideias – frequente em 17 das 25 redações) não seriam confusões de uso desse recurso, que é muito comum para estabelecer a coesão na oralidade, mas dispensável e indesejável na escrita?

Possivelmente muitos professores não hesitariam em apontar, na avaliação dos textos, os desvios ortográficos, o uso de expressões da oralidade, a repetição vocabular e de ideias, a mistura de gêneros, e, bem verdade, uma repetição até dos argumentos presentes nos textos-base, vide que nenhuma das 25 redações apresentou um argumento novo, limitando-se a citar os mesmos fatos/exemplos e a emitir a mesma opinião da fonte. Esse aspecto, aliás, torna-se de extrema relevância, porque, mesmo em um segundo exercício, quando, após a exposição das características estruturais/formais dos gêneros crônica e artigo de opinião, foi proposta a socialização dos textos com a classe, em busca de sugestões dos colegas, e a refacção do texto inicial, embora os alunos tenham progredido em termos de indefinição genérica, todos

mantiveram as mesmas opiniões, pontos de vista e argumentos emitidos pelo texto-base.

Maria de Fátima Alves e Fabiana Ramos de Lima (2009), ao estudar especificamente textos opinativos/argumentativos em turmas do 5º ano do ensino fundamental, destacam a predominância do trabalho com gêneros narrativos, por uma crença altamente difundida, entre os professores das séries iniciais, de que a argumentação das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental é bastante rudimentar. Entretanto, acreditamos que a reprodução de um mesmo ponto de vista dos textos-fonte, nesse caso, esteja ligada menos a uma falta de capacidade argumentativa por parte da criança do que à falta de condições pedagógicas favoráveis por parte do próprio professor ao se deter em aspectos exclusivamente formais. O mesmo gênero “carta”, por exemplo, a depender dos sujeitos envolvidos na enunciação, pode se manifestar de diferentes modos e sob diferentes linguagens. Se uma carta prototípica contém local, data, cumprimento, corpo do texto e despedida, exigindo o uso da norma-padrão e até certa formalidade, se a envio a alguém como o veedor de minha cidade ou o deputado de meu estado, para tratar sobre assuntos concernentes à, digamos, pavimentação das ruas de meu bairro, uma carta endereçada a um amigo muito íntimo raramente segue essa estrutura, e uma linguagem formal seria, nesse caso, até incoerente (COSCARELLI, 2007). Ao nos determos nesses aspectos, baseando-nos apenas em propriedades intrínsecas da língua, como regras gramaticais e ortográficas próprias do texto escrito e da norma-padrão, ou mesmo receituários de características de gêneros textuais, insistimos em uma concepção de língua e gênero textual fixa e estável, deveras diferente da historicidade e variedade das funções sociocomunicativas inerentes à produção e recepção de quaisquer textos, e nos distanciamos igualmente do professor-mediador almejado. Em primeiro lugar, porque se se privilegia, na avaliação de todo e qualquer texto, tão somente a norma-padrão, característica de gêneros de maior formalidade, corre-se o risco de ignorar a realidade dos alunos nessa idade, substancialmente mais habituados a gêneros de menor formalidade, tanto em textos escritos como orais; assim, não nos aproveitamos desse conhecimento prévio e ignoramos as diferentes regras que norteiam tais gêneros. Segundo, porque, se trabalhamos com gêneros, transferindo os receituários tipológicos para receituários genéricos, de focalização unicamente estrutural, contribuímos menos para a formação de sujeitos autônomos, críticos, ativos, no processo de ensino-aprendizagem – algo que tanto defendemos – e mais para a formação de alunos que, no âmbito da leitura e produção, tão só reproduzem as opiniões do que leem.

Ora, do que foi visto, constata-se o já esperado a respeito de tarefas como este primeiro conjunto de atividades: que os problemas que ocorrem no nível do estabelecimento da coerência e até da coesão nos

textos relacionam-se direta ou indiretamente com a necessidade de definição de uma situação de interlocução, como aliás, os resultados encontrados puderam sugerir. Essa é a razão pela qual, acreditando que a coerência e a coesão de um texto é maior ou menor em função da definição dessa situação, bem como de seus interlocutores, buscou-se, através das atividades posteriores, possibilitar aos alunos o conhecimento acerca desses fatores.

E aqui começa o que, de fato, foi a proposta metodológica adotada. Para trabalhar com os alunos com agrupamento de gêneros sob a perspectiva da retextualização, foi organizada uma progressão de ensino embasada no estudo de cinco gêneros, a saber: no âmbito da leitura e interpretação, como textos de apoio: um vídeo da rede YouTube,⁷ em que uma criança de sete anos, Carolina, opina sobre ter cabelo crespo, dando dicas de como se comportar diante dos comentários na escola e sugerindo livros que marcam sua identidade, uma crônica, publicada por Gustavo Gomes (11 anos), colunista da *Folhinha*,⁸ sobre o preconceito em sala de aula, e uma tirinha,⁹ publicada no mesmo jornal, relacionando preconceito e educação; no âmbito da produção escrita, os alunos deveriam produzir uma entrevista e, posteriormente, um artigo de opinião sobre o tema “preconceito na escola”.

Na etapa de leitura e interpretação, o vídeo do YouTube, além de trazer um texto opinativo oral – para que os alunos pudessem observar as diferentes estratégias persuasivas e as regras próprias da oralidade para se estabelecer a coesão e a coerência, por ser um gênero usado rotineiramente pelos alunos –, possibilitou partir das realidades do alunado, investigando suas crenças e opiniões acerca do tema e de textos opinativos orais e escritos. A crônica foi escolhida de modo a confrontar o texto anterior com um texto opinativo escrito, produzido por um aluno da idade deles, atentando-se às diferenças de uso da linguagem num caso e noutro, às percepções e aos diferentes enfoques e pontos de vista. Por fim, foi trazida a tirinha, dada a dificuldade de leitura de gêneros imagéticos por parte dos alunos. Adotamos gêneros mais curtos, porque a retextualização para textos maiores, assim, exigiria deles que explorassem mais os temas propostos, sendo convidados a pesquisar, estudar, incrementar, nos gêneros entrevista e artigo de opinião. Não poderiam simplesmente repetir um mesmo conteúdo com palavras diferentes; teriam de acrescentar novas e diversas informações ao que já fora dado.

Antes de iniciar a produção propriamente dita, foram trazidos ainda, pelos alunos, exemplos de entrevistas e artigos de opinião sobre o tema, após uma pesquisa prévia realizada em casa. Ao apresentarem esse material para a classe, eles puderam criar um espaço para compartilhamento das opiniões e discussão. Cada um desses gêneros foi estudado em suas generalidades e especificidades, com exemplos e discussões sobre os pontos de vista apresentados e sobre as próprias semelhanças

7

Publicado em 8 jan. 2014.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a0YMp8uJBQg>>.
Acesso em: 25 abr. 2017.

8

Publicado em 10 out. 2015.
Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2015/10/1692473-era-uma-vez-uma-sala-de-aula.shtml>>.
Acesso em: 25 abr. 2017.

9

Publicada em 10 out. 2015. Tirinha do Armandinho. Disponível em: <<http://f.i.uol.com.br/fotografia/2015/10/08/556701-970x600-1.jpeg>>.
Acesso em: 25 abr. 2017.

e divergências entre uns e outros, em contexto concreto de realização. Assim, antes de desenvolver com os alunos as atividades de retextualização, foram estudados – através da observação e análise dos textos –, para além dos aspectos estruturais e formais, o enunciador e o enunciatário visados no texto, os objetivos do enunciador, suas posições e ideologias, o gênero, a seleção lexical, o meio de circulação, etc.

A atividade de produção envolveu sete etapas, na esteira dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004):

- a. escolha dos textos a serem retextualizados – como primeira tarefa, os alunos tiveram de escolher um entre os três textos-fonte para retextualizar em entrevista e artigo de opinião;
- b. representação da situação de comunicação. No caso da entrevista, embora tenha se deixado à escolha dos alunos o veículo (se jornal, revista, *blog*, Facebook, etc.), o perfil do veículo (que tipo de jornal, de revista, de *blog*?), o público-alvo, o papel social ocupado pelo produtor do texto, o papel social do sujeito entrevistado e a finalidade da entrevista, todos os alunos deveriam delimitá-los e indicá-los no cabeçalho da atividade (cumprir lembrar que, em função de se tratar de uma retextualização, essa escolha deveria ser coerente com o texto-fonte escolhido, mantendo sua essência). No caso do artigo de opinião, foi delimitado que eles seriam colunistas do jornal da escola, onde o texto seria publicado, com a finalidade de conscientizar os demais alunos sobre o preconceito em sala de aula;
- c. elaboração dos conteúdos – o aluno, com base nas análises em sala, de entrevistas e artigos de opinião, selecionaria informações relacionadas ao texto-fonte, seu objetivo e aos sujeitos envolvidos na produção;
- d. planejamento do texto – o aluno deveria estruturar um plano sintético, de acordo com o objetivo que se desejava atingir e o público-alvo. Na entrevista, a organização ordenada de perguntas e respostas pertinentes. No artigo de opinião, a delimitação de uma tese, argumentos em favor dessa tese e uma conclusão para o problema apresentado;
- e. realização do texto – dizia respeito à escolha dos meios de linguagem mais adequados e à produção efetiva do texto;
- f. releitura e autocorreção – após a confecção, a releitura era necessária para verificar possíveis inadequações ou desvios, na ordem da ortografia, da gramática, da coerência ou da coesão;
- g. socialização – foram solicitadas atividades de revisão e reescrita coletiva, colaborativa, para que se pudesse, enfim, proceder à versão final.

Como vemos, este segundo conjunto de atividades teve como base, para além da delimitação das condições de produção para o aluno,

a construção conjunta do conhecimento por parte do professor, em que o aluno assume de fato papel ativo na sua formação, agindo com autonomia em relação às atividades propostas e tendo seu conhecimento de mundo valorizado. Isso, obviamente, refletiu-se nos resultados. Das 50 redações analisadas, 25 entrevistas e 25 artigos de opinião, em nenhuma encontramos sinais de plágio de trechos do texto-fonte (a incidência no exercício anterior havia sido de 11 redações do total), e apenas quatro apresentaram problemas relacionados à interferência da situação de enunciação, sobretudo interferências através da referência ao texto-base, por meio de expressões como “como foi dito” e resumos da atividade proposta como em “Falando um pouco mais do vídeo sobre preconceito contra cabelos crespos”. E em apenas um caso – na elaboração da entrevista –, não foram localizadas quaisquer delimitações do sujeito entrevistado, do público-alvo, do entrevistador, do perfil do veículo no qual seria publicada a entrevista, entre outras informações necessárias e exigidas no enunciado do exercício; nela havia somente um padrão de perguntas e respostas isoladamente e sem qualquer introdução ou contextualização do leitor.

As dificuldades identificadas estiveram muito mais relacionadas à consistência dos argumentos que, de fato, à situação de produção. De um modo geral, os alunos apresentaram dificuldades na seleção, contextualização e relação dos argumentos. Se, por um lado, a diversidade de informações a que estiveram expostos permitiu aos alunos ultrapassarem o texto-base, por outro, dificultou a seleção adequada das informações de acordo com os objetivos e os sujeitos envolvidos na produção; a contextualização foi muitas vezes escassa, de modo que algumas informações eram apenas citadas, sem a devida articulação com o restante do texto ou com o argumento defendido. Observemos, por exemplo, o excerto abaixo:

O preconceito em sala de aula é muito frequente. Apelidos como viado, mulhersinha, saco de banhas, catarrenta, leão [referência ao cabelo crespo com muito volume] é muito comum. Isso acontece por causa da falta de educação, e também por causa da família.

Como vemos, a “falta de educação” formal e a “família”, apresentadas pelo aluno como motivo do preconceito, apesar de sugerem uma linha argumentativa interessante, não contextualizam ou explicam essa relação, de modo que elas acabam se tornando aleatórias no conjunto do texto. Isso vem, inclusive, evidenciar a necessidade de um trabalho sistemático com textos argumentativos para os anos iniciais do ensino fundamental, para que os alunos possam desenvolver progressivamente sua competência argumentativa. Se considerarmos a idade das crianças e a prática quase nula na produção de textos opinativos escritos, problemas

como esse são bastante comuns ao nível de ensino. Cumpre acrescentar que eles ocorreram em uma escala muito menor no segundo conjunto de atividades, se comparado ao primeiro conjunto, cujas redações, em boa parte, só repetiram os argumentos utilizados no texto anterior.

O aspecto da criatividade, aliás, convém ser destacado. Para além da educação formal (argumento central citado na tirinha como motivação do preconceito), da diversidade característica da sala de aula, da amizade apesar das diferenças e da igualdade de essência do ser humano (apresentados na crônica da *Folhinha*), ou de exemplificações, como a de livros que valorizam a identidade negra (tal qual no vídeo do YouTube), foram citados argumentos históricos como a colonização, o tratamento dado aos negros enquanto escravos, argumentos biológicos e culturais, como a miscigenação de etnias e culturas, comparações geográficas com outros países, o preconceito presente na escolha de brinquedos para filhos e filhas, nas escolhas das roupas entre homens e mulheres, gordos e magros, entre outros. Nas entrevistas, até mesmo na escolha dos sujeitos entrevistados, essa criatividade foi explorada: Lady Gaga, Anitta e cientistas responsáveis pela cura do preconceito são alguns exemplos dos sujeitos entrevistados.

Via de regra, à exceção da entrevista citada, sem as delimitações exigidas, as redações seguiram uma lógica coerente com os objetivos e o perfil dos sujeitos e da situação envolvida na produção dos textos. A linguagem, igualmente. Os poucos exemplos de inadequação estiveram restritos à presença de expressões e bordões populares nos artigos de opinião, gêneros em que tais expressões nem sempre são próprias. Problemas como a incompletude da oração foram identificados em quatro casos (o que não destoia dos resultados obtidos na análise das redações produzidas na primeira atividade, em que houve o mesmo número).

A repetição de informações (porque a repetição de palavras esteve presente em proporções semelhantes), bastante frequente nos textos produzidos de acordo com o primeiro exercício (17), é que foi um diferencial, uma vez que só foram encontradas seis ocorrências, na segunda atividade, de casos que se restringiram ou limitaram a unicamente repetir os argumentos dos textos motivadores.

Em última análise, portanto, o que os resultados da comparação entre as atividades deixam entrever é que muitas das principais dificuldades dos alunos na produção textual, dificuldades essas inclusive apontadas pela maioria dos professores como incapacidade generalizada do aluno para a língua escrita, estão ligadas muito mais à falta de delimitação da situação de produção por parte dos próprios exercícios propostos pelo professor. Basta que olhemos para as redações produzidas no exercício de retextualização para percebermos tal fato, já que tanto em termos de coesão, de coerência quanto de criatividade até (como a ausência de cópias do texto-base pode sugerir), as produções atingiram significativamente mais e melhor os objetivos das propostas de redação.

Claro que se poderia advogar que uma atividade mais elaborada gera produções com menos problemas. Entretanto, se isso parece ser tão óbvio assim, por que insistimos em passar para os nossos alunos atividades incompletas? É, no mínimo, curioso que alunos que se comunicam tão bem na oralidade e nas conversas do dia a dia atinjam resultados tão ruins nas atividades de produção de textos, como as famosas pérolas de vestibular e de redação, divulgadas pelos professores, insistem em evidenciar. Contudo, não seria a culpa do fracasso do alunado em grande parte nossa, ao passar atividades descontextualizadas? Não seria o sucesso da oralidade garantido, ou ao menos auxiliado, por todo o conhecimento por parte do aluno da situação e dos interlocutores envolvidos no processo de interação entre os falantes? E por que, então, a insistência de exercícios pouco esclarecedores e pouco funcionais no que se refere às práticas sociais da linguagem? Daí a importância de o aluno estar bem situado quando tem por tarefa escrever um texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À distância, quando se observa aspectos como a interferência da situação real de produção, mistura de linguagens, a influência da oralidade no texto escrito, ou mesmo aspectos referentes à coesão textual, como, por exemplo, inadequação de relatores, repetições, predicções incompletas, é possível pensar que a origem desses problemas seja de natureza exclusiva da alfabetização deficiente dos alunos, que não raro são taxados como de “vocabulário limitado”, de “parca leitura e produção escrita”, entre outros. No entanto, o que as redações analisadas puderam revelar foi que essa incapacidade generalizada para o texto escrito está menos ligada a características do aluno que a características da própria elaboração dos exercícios.

A questão não é que o aluno não aprendeu a utilizar certos termos, ou não aprendeu a se comunicar por escrito, mas que não aprendeu a ver o texto como produto de uma interação localizada historicamente em uma situação particular, organizada em função tanto dos locutores como dos interlocutores, do contexto de produção e dos objetivos e valores definidos pelo locutor ou pela situação. Certamente, essa perspectiva para o trabalho com a produção de textos na escola exige do professor, entre outras atitudes, uma nova postura em face da própria natureza da linguagem, dos seus usos e de suas manifestações, bem como de alguns aspectos daí decorrentes, como uma nova concepção de texto, de produção de texto, de gênero do discurso e, conseqüentemente, de novas competências a serem construídas pelos sujeitos-alunos que se encontram em processo de formação.

Sabemos que não se trata de um caminho fácil, sobretudo porque ainda hoje perdura no Brasil – e com o auxílio forte da mídia – a

crença numa única variedade linguística correta: a norma culta, tida como padrão e fonte para toda e qualquer produção escrita. Contudo, se, como vimos, os problemas que afetam a unidade de significação dos textos representam menos um desconhecimento da norma-padrão que um desconhecimento das condições de produção da escrita, parece chegada a hora de romper com essa perspectiva maçante e investir em outras metodologias de ensino de Leitura e Produção Textual na escola.

Claro que esse trabalho é pouco, principalmente se levarmos em conta seu tempo de execução, mas é a partir de propostas como esta que poderemos romper, ao menos parcialmente, com a reprodução de atividades de leitura e escrita que existem exclusivamente em função do ambiente escolar (isto é, onde os sujeitos são as entidades genéricas do professor e do aluno), mostrando aos alunos que ler e produzir um texto não é questão de treinamento ou preenchimento de espaços, mas exercício de práticas discursivas – orientadas em função da situação de interação – e, sobretudo, de práticas sociais. É a partir de metodologias como essa que o professor pode agir efetivamente como mediador, através de uma ação pedagógica problematizadora dos conteúdos escolares. Isso porque as atividades de retextualização, na relação de ensino estabelecida em sala de aula, como vimos, pressupõem: o aproveitamento da vivência dos alunos e de suas realidades, bem como o conhecimento de mundo que trazem; a compreensão de conceitos que, para além de disciplinares, são práticas sociais, atingindo os domínios da vida em sociedade e extrapolando as situações avaliativas na escola; a construção de um saber partilhado e coletivo em que a transferência passiva dos conhecimentos entre professor e aluno cede lugar ao compartilhamento de saberes e experiências; o desenvolvimento, enfim, da autonomia do aluno, e reflexão perante o conhecimento. A retextualização, obviamente, não tem aqui, nem de longe a pretensão de ser o único caminho, uma receita, para o trabalho com textos em sala de aula; quer somente contribuir para a discussão do trabalho pedagógico mediador. É, pois, só ampliando a discussão e reflexão dessas questões que poderemos almejar a formação de cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; LIMA, F. R. Textos argumentativos/opinativos em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009. Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/textos_argumentativos_opinativos_em_turmas_do_5_ano_do_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- BAKHTIN, M. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Índice Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira: resultados e metas*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=331713>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Índice Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2015: análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. 274 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- JUNGES, K. S.; KARWOSKI, A. M. Professores das séries iniciais do ensino fundamental: alfabetizadores ou letramentadores. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, PR, v. 1, n. 1, p. 101-104, 2002.
- KARWOSKI, A. M. Formação do professor como agente letrador. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 10, n. 2, p. 409-414, ago. 2010.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014*. São Paulo: Moderna, 2014. 156 p.

RITA DE CÁSSIA BARBOSA BORGES

Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal, São Paulo, Brasil; Escola Estadual Guido Marlière, Cataguases, Minas Gerais, Brasil
ritaktaguases@hotmail.com

JOÃO FELIPE BARBOSA BORGES

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF –, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil; Instituto Federal Fluminense – IFF –, Itaperuna, Rio de Janeiro, Brasil
jfbborges@iff.edu.br