

O ensino-aprendizagem de produção de oral e escrita em um curso superior de tecnologia: A construção de um trabalho com gêneros discursivos em orientação sócio-histórica

Vidomar Silva Filho
UFSC

Resumo

Por oito semestres seguidos, o autor tem ministrado a disciplina Português em um curso superior de tecnologia. Aos poucos, foi encaminhando a proposta de ensino para um trabalho focado nos gêneros discursivos. Este estudo visa, a partir de uma perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, fazer uma análise do trabalho desenvolvido, buscando identificar acertos, erros, vantagens e dificuldades do ensino de leitura e produção textual orientado por gêneros discursivos. O trabalho com os gêneros discursivos no curso é avaliado enfocando-se as seguintes atividades: familiarização dos alunos com o gênero; criação/definição do contexto para leitura/produção dos textos; revisão; publicação; e avaliação. A partir dos fatos evidenciados pela análise, discutem-se as possibilidades e dificuldades do ensino de produção escrita focado nos gêneros discursivos.

Palavras-chave: gêneros discursivos, perspectiva sócio-histórica, ensino de produção escrita.

INTRODUÇÃO

O Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, oferecido no Campus São José do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IF-SC, iniciou sua primeira turma no segundo semestre de 2004. A disciplina Português é oferecida somente no primeiro semestre do curso, em quatro aulas semanais, que perfazem uma carga de 80 horas-aula.

No primeiro semestre de 2004, quando se produziam as ementas das unidades curriculares, fui chamado¹ a contribuir. Baseado no perfil de aluno ingressante, no perfil de tecnólogo que se esperava formar, em orientações do MEC e de órgãos do sistema IF-SC,

¹ Enuncio-me em primeira pessoa porque soaria estranho o uso de terceira pessoa no relato de uma experiência que tem para mim profundas implicações pessoais.

nas minhas experiências e expectativas e em outras condições (materiais, inclusive), elaborei uma primeira ementa para a unidade curricular Português. Propunha como competências a serem desenvolvidas nas aulas de Português:

- Obter informação a partir da leitura de textos;
- Posicionar-se criticamente com relação aos textos alheios;
- Reconhecer características definidoras de gênero textual;
- Julgar a qualidade da própria produção de texto;
- Julgar a qualidade dos textos alheios;
- Produzir textos com objetividade, clareza, concisão, coerência, coesão e adequação à norma culta;
- Produzir textos adequados aos usos a que se destinam, em termos de gêneros, nível de linguagem, etc. (SILVA FILHO, 2004)

Nessa listagem bastante confusa, percebe-se claramente uma mistura de três perspectivas bastante diversas de leitura: leitura como extração de informações, leitura crítica e leitura avaliativa. Também se percebe uma produção textual orientada por múltiplas formulações teóricas. Há um pouco de Teoria da Comunicação, um pouco de Linguística Textual, um pouco de prescritivismo gramatical e menção aos gêneros discursivos, aliás, *gêneros textuais*.

A listagem dos conteúdos de leitura e de produção de textos parece orientada por uma perspectiva focada nos gêneros:

A) Leitura

- Leitura crítica: leitura e discussão de artigos de jornal e artigos científicos, observando as estratégias argumentativas.
- Leitura técnica: leitura e discussão de manuais técnicos, textos didáticos e outros materiais, observando as técnicas de construção, possível eficiência comunicativa, etc.

B) Produção de texto

- Manual técnico
- Relatório
- Artigo científico (SILVA FILHO, 2004)

Mas a compreensão dos gêneros aqui – já anunciada no uso da nomenclatura *gêneros textuais* – dá-se numa perspectiva da materialidade do texto e não segundo uma abordagem sócio-histórica. Não se contemplam as condições de produção nem a dimensão social dos gêneros citados.

A inexequibilidade dessa ementa fez-se patente logo no primeiro semestre. Assim, ao longo desses oito semestres de funcionamento do curso, profundas transformações foram ocorrendo no currículo efetivo, especialmente no que diz respeito à consolidação – um tanto teoricamente embasada, um tanto empírica – de um trabalho com gêneros discursivos, tomados em uma perspectiva sócio-histórica. Ao mesmo tempo, meus

conhecimentos teórico-práticos e concepções sobre o ensino-aprendizagem de escrita foram se modificando.

Então, a análise que aqui desenvolverei não diz respeito apenas ao Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações e ao trabalho que ali desenvolvemos, mas também à minha transformação como sujeito que ensina e aprende. Ao descrever meu próprio trabalho, espero compreendê-lo mais profundamente, para realizá-lo melhor com as turmas vindouras e também como forma de subsidiar o trabalho de colegas professores que, como eu, estejam tentando desenvolver experiências de ensino-aprendizagem com gêneros discursivos segundo uma perspectiva sócio-histórica. Mais especificamente, segundo a concepção de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin, que servirá como principal aporte teórico para este trabalho.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é analisar, com base na concepção bakhtiniana de gênero discursivo, a experiência de produção oral e escrita na unidade curricular Português, desenvolvida no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, desde a criação do curso, em 2004, até os dias atuais.

São objetivos específicos:

- a) Revisar brevemente a noção bakhtiniana de gênero discursivo e a recente apropriação da noção de gênero pelo sistema escolar brasileiro.
- b) Fazer um resgate histórico do processo de ensino-aprendizagem de produção oral/escrita focado neste estudo, especialmente quanto ao jogo de intencionalidades e às atividades de produção;
- c) Analisar esse processo de ensino-aprendizagem, visando perceber em que medida ele se aproxima/afasta de um trabalho com gêneros discursivos em orientação sócio-histórica.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS

A noção bakhtiniana de gênero discursivo

O Círculo de Bakhtin aborda os gêneros discursivos não a partir de sua materialidade textual, mas a partir do dialogismo do processo comunicativo, como característica constitutiva da linguagem humana. Para o Círculo, a linguagem é intrinsecamente dialógica. Mesmo na ausência física do outro, nosso discurso é dirigido a ele. O conceito bakhtiniano de dialogismo é assim apresentado por Rechdan:

A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De outro lado, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc. E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. (RECHDAN, s.d.)

Como consequência dessa perspectiva dialógica, os gêneros discursivos passam a ser tratados não como entidades abstratas, mas como “esferas de uso da linguagem verbal ou de comunicação fundada na palavra” (Machado, 2007, p. 152). A concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, portanto, não toma os gêneros como conjunto de objetos que compartilham determinadas características formais, mas sim como formas de interação pela linguagem dentro de determinadas atividades sociais. Isso só é possível pensando a própria língua não como sistema abstrato, mas como constitutiva das atividades dos homens em interações sociais significativas, ao mesmo tempo em que é também constituída por essas atividades. Segundo Faraco,

o ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (Faraco, 2003, p. 111)

Portanto, para o Círculo de Bakhtin, os gêneros discursivos e as atividades humanas são mutuamente constitutivos. Decorre daí a famosa definição de Bakhtin para os gêneros discursivos: “(...) cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1997 [1952-3], p. 280, grifo do autor). É importante destacar que a **relativa estabilidade** dos gêneros não se refere propriamente à estabilidade das formas lingüísticas, da manifestação do gênero como texto, mas antes à relativa estabilidade conferida pelo que há de repetível nas interações sociais. Portanto, em situações altamente convencionais, reguladas por práticas historicamente consolidadas, tendem a ocorrer, igualmente, gêneros bastante

padronizados. Por outro lado, é maior a variabilidade dos gêneros discursivos nas situações em que as práticas sociais são igualmente mais variadas.

Central à definição bakhtiniana de gênero discursivo é a noção de **enunciado**, tanto que Bakhtin (1997 [1952-3], p. 301) refere-se aos gêneros como “formas típicas de enunciados”. O autor define o enunciado concreto como “um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera”, cujas fronteiras “determinam-se pela alternância de sujeitos falantes” (p. 316). É a noção de totalidade de um enunciado que nos permite responder a ele, seja ativamente, seja apenas por uma compreensão responsiva. Bakhtin afirma que essa totalidade é determinada por três fatores: “1) o tratamento exaustivo do objeto de sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento” (p. 299).

Os enunciados refletem-se uns nos outros, ou seja, cada enunciado pode ser tomado como reação-resposta a enunciados anteriores em dada esfera da comunicação verbal. Isso determina, em parte, seu conteúdo temático, sua composição e seu estilo, isto é, a escolha do que dizer e de como fazê-lo. Mas os enunciados não se moldam apenas pelos **já-ditos**, os enunciados anteriores. São também orientados por aquilo que, acredita-se, será a resposta do outro ao nosso próprio enunciado. Bakhtin, a esse respeito, afirma:

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta [a reação-resposta do interlocutor] de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me [sic] das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo perceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (Bakhtin, 1997 [1952-3], p. 321)

Portanto, dado esse caráter intrinsecamente dialógico da linguagem e dada a mútua constituição de gêneros discursivos e atividades humanas, é preciso planejar as produções orais e escritas escolares, assim como as atividades de leitura, para que sejam social e historicamente situadas. Boa parte da pesquisa aplicada com gêneros discursivos na escola trata justamente disso.

A apropriação da noção de gêneros pela escola brasileira

Rojo (2003) destaca que, durante as décadas de 1980 e 1990, no Brasil, as investigações da Lingüística Aplicada e da Psicolingüística relativamente à produção de textos e ao seu ensino deram-se segundo duas perspectivas hegemônicas: as teorias textuais de descrição do texto e as teorias cognitivistas sobre memória e esquemas de conhecimento. Dentro da primeira orientação teórica são trabalhos seminais os estudos de Halliday & Hasan, Hoey, van Dijk & Kintsch, dentre outros. No Brasil, podem ser citados trabalhos de Bastos, Kato e Rojo dos anos 80 e início dos anos 90. Nesta perspectiva, vê-se o texto essencialmente

como um conjunto de estruturas maiores que a sentença, ditas ‘estruturas globais’ (macro-estruturas – semânticas e pragmáticas –, superestruturas), responsáveis pela organização das estruturas menores (microestruturas), cujos esquemas de organização encontram-se armazenados na memória do produtor (léxico; esquemas sintáticos; esquemas lógico-semânticos; em forma de proposições e macroproposições e de relações entre proposições para a construção da base textual; esquemas superestruturais). (Rojo, 2003, p. 188)

Já segundo a orientação teórica cognitivista, ocorre uma interação das “condições da tarefa” com conhecimentos que o produtor armazena na memória, na forma de *scripts*, *frames*, esquemas, metas, etc. Esses elementos articulam-se primeiramente numa base textual e depois em textos. Rojo alista como trabalhos seminais nesta linha, estudos de De Beaugrand e Hayes & Flower. No Brasil, incluem-se nessa perspectiva trabalhos de Kato e Rojo dos anos 80 e início dos anos 90.

De acordo com Rojo, para os pesquisadores afiliados à perspectiva sócio-histórica, de orientação bakhtiniana e vygotskiana, ficava clara a incompatibilidade dessa abordagem com os princípios das perspectivas textual e cognitivista. Daí, duas vertentes de estudos originaram-se: A primeira interessa-se por uma releitura dos construtos teóricos cognitivistas, articulando-os aos pressupostos sócio-históricos; a segunda busca uma redefinição da linguagem e de seu funcionamento. Nessa segunda vertente, a linguagem passa a ser vista não mais como produto da mente de um sujeito, mas como discurso ou enunciação. Configura-se, então, a perspectiva que Bonini (2002) chama de enunciativista. Rojo alista como estudos influentes nessa perspectiva trabalhos de Bronckart, Schneuwly e Wertz, dos anos 80 e 90.

É essa perspectiva enunciativista que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em fins dos anos 90. Põe-se, então, em evidência, a necessidade de encaminhar o ensino de Língua Portuguesa para a uma perspectiva sócio-histórica, teoricamente embasada nas ideias de Leon Vygotsky e do

Círculo de Bakhtin. Isso fica bastante claro no referencial bibliográfico dos PCN's, que inclui, além de Vygotsky e Bakhtin, autores como Bronckart, Schneuwly e Dolz. E também se evidencia em trechos como:

(...) quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (MEC, 1998, p. 21-22).

Mas também subsistem nos PCN ecos das orientações teóricas anteriores, como em:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o **texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência**. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (MEC, 1998, p. 22, grifo meu.)

Ainda que caibam críticas quanto ao fato de os PCN não terem sido bem compreendidos nas escolas e que as elaborações didáticas do conceito bakhtiniano de gênero sejam confusas, é fato que, com os PCN, o conceito de gênero discursivo ganhou evidência, assim como a idéia de que a produção de textos não é tão-somente organização de informações em sentenças nem a mera articulação em texto das idéias contidas na mente. Respeitadas as diferenças conceituais e pedagógicas, firma-se cada vez mais como consensual a idéia de que a produção textual é produção de discurso em condições sócio-historicamente determinadas.

Vários estudos têm buscado relatar experiências e/ou oferecer diretrizes relativas ao ensino orientado por gêneros discursivos, entre os quais se incluem Bussarelo (2004), Brandão (2005) e Lopes-Rossi (2004a, b). Esta última autora destaca que os projetos de ensino de produção textual orientada por gêneros discursivos que tem acompanhado organizam-se em três grandes módulos didáticos:

1) leitura do gênero, para conhecimento de suas propriedades discursivas, textuais e lingüísticas; 2) produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas, organizada em várias etapas; 3) divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. (Lopes-Rossi, 2004b, p. 8)

Com relação à leitura orientada para gêneros discursivos, Lopes-Rossi propõe quatro estratégias gerais:

- ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e de circulação do gênero, em sua função social e no assunto específico daquele texto –, por meio da leitura global;

- estabelecimento de objetivo(s) de leitura adequados ao gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido;
- leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal, para consecução dos objetivos estabelecidos;
- reflexão crítica sobre o texto, considerando seu gênero discursivo. (Lopes-Rossi, 2004a, p. 4)

A aplicação dessas estratégias de leitura e das atividades previstas para cada um dos módulos acima requer atenção a uma série de fatores, de forma a garantir que, no trabalho com gêneros discursivos, não se repitam as mesmas mazelas denunciadas por Lopes-Rossi (2004b). Entre os cuidados que Lopes-Rossi recomenda, incluem-se: o aluno deve ter contato com o portador daquele gênero; antes da etapa da escrita, é preciso que o aluno tenha “o conhecimento das características de organização textual, gráfica e discursiva dos gêneros a serem produzidos”; o produto final deve ser “bem acabado”, o que inclui apresentar o texto em um portador adequado (Lopes-Rossi, 2004b, p. 9-10). O bom acabamento do produto depende de estratégias de revisão–reescritura mediadas pelo professor.

HISTÓRICO DO ENSINO DE PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SISTEMAS DE TELECOMUNICAÇÕES

O currículo efetivamente desenvolvido no curso vem contemplando três classes de atividades: a) leituras iniciais, enfocando especialmente temas relativos à leitura e à escrita de textos; b) trabalhos variados de produção oral e escrita; c) gramática. As duas primeiras classes de atividades serão detalhadas a seguir. A terceira envolve alguns conteúdos de gramática normativa (concordância, regência, ocorrência de crase), pontuação e organização geral dos períodos.

As atividades de leitura como preparação para a escrita

A leitura, no curso, é vista em uma perspectiva essencialmente instrumental, como forma de auxiliar a produção de escrita. Inicialmente, eu apresentava aos alunos, como fundamentação teórica, os capítulos 3 e 4 do livro *Técnica de Redação: O que é preciso saber para bem escrever* (Garcez, 2002), intitulados “A qualidade da leitura” e “Da leitura para a escrita”, respectivamente. Entretanto, devido a problemas na abordagem de Garcez,

fortemente calcada na Lingüística Textual e na Psicolingüística dos anos 80 e 90, não tenho mais utilizado o capítulo 4.

Mantive a leitura do capítulo 3, mas com objetivos diferentes dos que tinha com as primeiras turmas. Após tentar, durante dois semestres, realizar com os alunos o exercício de identificar as palavras-chave de um texto apresentado por Garcez (um editorial de jornal) e de vê-los, sucessivamente, apresentar resultados bastante diversos da autora e entre si, cheguei à conclusão de que não fazia sentido esperar uma leitura homogênea do texto. Assim, passamos a tomar o processo de identificação de palavras-chaves e tomada de notas como uma forma de processar o texto e deslinearizar a leitura. Portanto, interessava o processo em si, como forma de construir uma leitura do texto. A coincidência de resultados não era mais relevante.

Ao longo do curso, várias outras leituras são realizadas, visando principalmente a apresentar os gêneros com os quais trabalhamos. Em cada caso, procura-se situar o gênero, caracterizando sua forma composicional, o tipo de interação ao qual ele está associado, os participantes dessa interação, etc.

Como os gêneros discursivos se foram impondo na produção oral e escrita

A ementa original propunha o trabalho com três gêneros discursivos: Manual Técnico², Artigo Científico, Relatório. Este último sequer chegou a ser trabalhado, porque os alunos da primeira fase do curso, apesar de realizarem algumas atividades práticas em laboratório e visitas técnicas, não precisam relatar em forma escrita essas atividades aos seus professores. Já o gênero Artigo Científico ficou longo tempo sem ser trabalhado. Somente no semestre 2008-1 foi efetivamente introduzido entre os conteúdos do curso, mas meramente para leitura, como se verá adiante.

Portanto, dos gêneros inicialmente propostos, somente o Manual Técnico – ou, mais propriamente, Manual de Usuário – foi introduzido desde a primeira turma. Outros gêneros foram sendo incorporados ao currículo real do curso conforme as condições vigentes foram propiciando – ou exigindo – isso.

² Para fins de clareza, adoto a convenção de que os gêneros discursivos serão escritos com inicial maiúscula, para estabelecer uma distinção entre estes e os exemplares de textos, escritos com inicial minúscula.

Manual de usuário

Na interação com a primeira turma do curso, ao discutirmos como abordaríamos o gênero Manual de Usuário, várias idéias foram aventadas, parecendo-nos mais interessante desenvolver um produto fictício, que poderia ser um equipamento ou um programa de computador. Além do próprio aspecto lúdico da atividade, várias outras vantagens se apresentavam. Primeiro, o senso de realidade da tarefa: Não haveria sentido em tomar um equipamento ou programa de computador já existente e criar um manual para ele. Segundo, haveria maiores possibilidades de interação entre alunos que passavam a estudar juntos havia pouco tempo. Terceiro, exercitar-se-ia a negociação em grupo. Quarto, criar-se-ia a possibilidade de uma primeira inserção na produção de tecnologia, que é uma das metas do curso. Quinto, seria possível agregar à tarefa a produção de outros gêneros, como o Projeto de Produto e a Apresentação Multimeios.

A turma organizou-se em cinco ou seis equipes de quatro a seis alunos para criar os produtos fictícios que desenvolveriam. Ao longo de aproximadamente um mês, as idéias foram sendo amadurecidas, antes de uma primeira apresentação do produto à turma. Cerca de um mês depois, nas últimas aulas do semestre, fez-se a apresentação da versão definitiva do produto e os grupos entregaram os respectivos manuais.

Apesar de várias limitações que serão apontadas adiante, o trabalho com o Manual de Usuário mostrou-se tão envolvente e tão produtivo que é, até hoje, o principal projeto a orientar a produção (oral e escrita) dentro da unidade curricular Português. Em duas ocasiões, os alunos chegaram a apresentar protótipos dos produtos que criaram e, recentemente, dois grupos manifestaram interesse em desenvolver o produto criado no seu Projeto Final³.

Projeto de Produto

O Projeto de Produto não chegou a vingar como gênero escrito. Houve dificuldade, num primeiro momento, de modelar o gênero, porque não dispúnhamos de projetos de produto para estudar. Além disso, esse gênero não emergiu em forma escrita porque não houve necessidade, no grupo, de produzi-lo assim. Assentadas as bases do trabalho proposto, mesmo sem ter como modelar o Projeto de Produto, solicitei aos alunos que produzissem um pequeno esboço do que desejavam desenvolver e o apresentassem à

³ O Projeto Final é desenvolvido em disciplina específica, na sétima fase do curso, e deve envolver uma ou mais das tecnologias abordadas no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações.

turma. Somente uma das equipes entregou-me o tal esboço, em umas poucas linhas. As demais simplesmente propuseram-se a ir à frente da turma e expor suas idéias. Os colegas passaram a fazer perguntas, críticas e a oferecer sugestões. Ocorreu então algo imprevisto e muito interessante: o projeto deixou de ser somente da equipe e passou a ser uma produção coletiva, da qual o professor participa (ou não) como qualquer aluno. Desde então, o Projeto de Produto passou a ser um gênero oral e não escrito. E, atendidas as necessidades do grupo e do contexto de interação, não foi preciso modelá-lo a partir de projetos de produto produzidos em outros contextos.

Apresentação Multimeios

Inicialmente, as apresentações multimeios foram utilizadas apenas para que os grupos mostrassem as versões finais de seus produtos. Nos dois primeiros semestres, essas apresentações eram praticamente uma versão multimeios dos manuais. Pouco a pouco, fui percebendo que era necessário estabelecer metas mais claras e específicas para a Apresentação Multimeios. Assim, outra medida para aproximar a tarefa de uma interação real mediada por apresentação multimeios foi pedir aos alunos que simulassem interações cotidianas nas quais pessoas apresentam idéias de produtos: donos de uma pequena empresa tentando vender sua idéia a uma empresa maior; funcionários do setor de desenvolvimento de uma empresa apresentando sua proposta ao setor comercial ou à diretoria; etc. Isso fez com que a Apresentação se configurasse como um gênero autônomo, com suas próprias exigências relativas a conteúdo, composição e estilo. Algumas equipes optaram por transformar sua apresentação em uma espécie de peça publicitária, com recursos próprios de *marketing*, como frases de efeito e promessas de solução de problemas.

Resenha

O gênero Resenha foi incorporado ao currículo real por caminhos tortuosos. Inicialmente, nos dois primeiros semestres, solicitei aos alunos que produzissem resumos utilizando os passos propostos por Garcez (2003). Apresentava-lhes um texto com cerca de 1500 palavras, com tabelas, gráficos e *boxes* e pedia-lhes que elaborassem um resumo com 300 a 400 palavras. Os resultados eram bastante ruins: os alunos omitiam informações que eu julgava centrais, incluíam informações periféricas, produziam resumos incompreensíveis para quem não conhecesse o texto integral. Mesmo a sintaxe ficava comprometida, com os textos ostentando períodos longos, sintaticamente complexos e com

problemas de estruturação. Tendo lido em algum lugar que a qualidade dos resumos melhorava quando o aluno sabia para que estava resumindo, tentei dar um sentido à tarefa. Disse aos alunos da terceira turma e da quarta turma que assumissem que o resumo produzido serviria para compor um painel sobre a situação do emprego no Brasil, que era aproximadamente o tema do texto. Não houve melhora sensível. A tarefa, aparentemente, continuava a não fazer muito sentido para os alunos.

Trouxe, então, para os alunos da quarta turma vários exemplos de resenhas de filmes publicadas em revistas de circulação nacional. Expliquei-lhes que ali se encontrava um resumo da obra, juntamente com uma crítica. Exercitamos identificar os movimentos nas resenhas: contextualização da obra, resumo do enredo, avaliação. Pedi, então, aos alunos que assistissem a filmes e produzissem suas resenhas. O ganho qualitativo foi considerável. Mesmo a sintaxe dos textos pareceu melhorar, com os alunos usando períodos mais curtos e mais organizados.

Nas turmas subseqüentes, a produção de resumos como mero exercício de linguagem foi abandonada. Em seu lugar, os alunos passaram a produzir resenhas. Esse trabalho continua até hoje. Para modelar o gênero, passei a trazer também resenhas de filmes publicadas em sítios eletrônicos e compará-las àquelas publicadas em revistas impressas. Procuro fazê-los perceber como o estilo varia conforme a resenha seja publicada em uma revista impressa ou em um sítio eletrônico. Mostro-lhes também como os movimentos de contextualização, resumo e crítica aparecem ora em partes distintas do texto, ora entrelaçados.

Pesquisa Escolar

Em 2008-1, decidi introduzir o gênero Pesquisa Escolar no currículo, com vários objetivos. Primeiro, promover a inserção (limitada, obviamente) dos alunos em áreas de interesse do curso: telecomunicações, processamento de dados e novas tecnologias, num sentido mais amplo. Segundo, buscar idéias para o desenvolvimento dos projetos de produto. Terceiro, exercitar os gêneros Apresentação Multimeios e *Handout*. Quarto, melhorar a capacidade de se expressar oralmente frente a grupos. Quinto, exercitar (nos *handouts*), a capacidade de resumo.

Inicialmente, pedi aos alunos que sugerissem temas ligados a sua futura área de atuação sobre os quais gostariam de saber mais. Depois os alunos organizaram-se em

equipes de um a cinco componentes para realizar as pesquisas sobre algum dos temas e apresentar os resultados à turma.

Os alunos foram orientados a buscar informações compreensíveis pelo conjunto da turma e a organizar uma apresentação multimeios e um *handout* com os pontos principais. Portanto, a habilidade de resumo passava a ser exercitada em dois gêneros discursivos, em um contexto altamente significativo para os alunos. Também foram orientados relativamente ao uso do multimeios (posicionamento em relação à tela e à audiência, quantidade de texto recomendável, etc.).

Dada a diversidade de temas e meu absoluto desconhecimento de alguns deles, precisei introduzir aqui uma modificação fundamental: a avaliação passou a ser feita pelo coletivo da turma e não mais pelo professor individualmente. Propus um instrumento de avaliação das apresentações com um conjunto de quesitos aos quais os alunos deveriam atribuir pontos, conforme o desempenho da equipe que apresentava sua pesquisa.

Essa experiência de avaliação mostrou-se bastante produtiva. Aliviado da função de avaliar, posso concentrar-me melhor na mediação. Evito também pôr-me como interlocutor único, para que não ocorra problema já apontado por Brito no início dos anos 80: “o professor se constitui um interlocutor, mas [...] seu papel, ao invés de possibilitar a intersubjetividade e a troca autêntica, é castrador, pois detém uma posição de poder sobre o aluno” (Brito, 1983 *apud* Bonini, 2002, p. 34).

O *handout* não foi avaliado pelos alunos, nem por mim, dadas as grandes diferenças entre eles. Em turmas futuras, isso deverá ser feito. Mas, para isso, será necessário definir melhor os contornos desse gênero no contexto de enunciação visado.

Artigo científico

Como já mencionado, o artigo científico teve uma inserção tardia no currículo real, apesar de constar da primeira ementa. Exceto por raros alunos que já frequentaram algum curso superior, os demais são oriundos do Ensino Médio. Então, não têm qualquer noção a respeito do que seja um artigo científico, nem de como se dá a produção e divulgação de ciência na esfera acadêmica. Pode-se dizer que, não tendo qualquer inserção nessa esfera discursiva, desconhecem seus gêneros.

Assim, primeiramente precisei explicar aos alunos como se produz e divulga ciência, o papel das universidades na produção técnico-científica, a necessidade do diálogo acadêmico para validação do conhecimento científico, as várias formas de divulgação do conhecimento (pôster, artigo, palestra, etc.) e quem pode fazer uso delas. Depois, tomamos um artigo científico relacionado à área de telecomunicações, com tema relativamente simples, e fomos examinando cada parte, desde o título e as informações sobre os autores, até as referências bibliográficas. Os alunos puderam perceber a função do resumo, os movimentos necessários para situar a pesquisa e seus objetivos (apresentar a importância do tema, situar o trabalho em relação a estudos anteriores, evidenciar uma lacuna de conhecimento), os movimentos necessários à veiculação do conhecimento novo (apresentação da metodologia, apresentação e discussão dos resultados, conclusões), as formas de dialogar com outros pesquisadores (referências, citações). Depois, forneci-lhes mais dois artigos científicos para que eles próprios tentassem descobrir esses movimentos.

ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL ORIENTADA AOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Como já mencionado anteriormente, o trabalho com a produção oral e escrita no curso foi-se deslocando de uma perspectiva mais focada na Lingüística Textual e na Psicolingüística para uma abordagem por gêneros discursivos, segundo uma orientação sócio-histórica. Nesta seção, farei uma análise do trabalho com gêneros discursivos ao longo dos oito semestres considerados. Para verificar sua aproximação – ou afastamento – em relação a uma abordagem orientada para os gêneros discursivos, utilizarei como referencial o que propõe Lopes-Rossi (2004a, b) relativamente à organização de projetos para ensino de leitura e escrita. Portanto, passarei a analisar cada um dos gêneros discursivos abordados segundo três aspectos: leitura, produção/revisão e divulgação.

Manual de usuário

A primeira turma produziu manuais técnicos sem que se lessem manuais primeiramente. Obviamente, os alunos tinham uma noção geral de como se organizava um manual, mas a presença de itens esdrúxulos como “objetivo” em alguns dos manuais dessa turma sugere que essa noção geral foi insuficiente para a modelagem do gênero. Hoje os

alunos examinam os manuais produzidos pelos colegas em semestres anteriores e também manuais de vários equipamentos, como telefones celulares, aparelhos de DVD e televisores. Esses manuais são distribuídos entre as equipes, sendo solicitado aos alunos que observem as partes que compõem o manual, sua função, quais são obrigatórias (aparecem em todos os manuais) e quais são opcionais. Solicito-lhes também que observem os tempos e modos verbais utilizados e a forma como as informações são organizadas para facilitar a consulta.

Na produção deste gênero, a revisão normalmente inexistente. O Manual é o último item a ser apresentado, o que ocorre ao final do semestre, época em que os alunos estão assoberbados de trabalho, assim como eu. Então, não tem havido tempo para que os alunos reescrevam os manuais que apresentam algum tipo de inadequação. As atividades devem ser reorganizadas de forma a permitir que se dê pelo menos uma revisão.

A divulgação do gênero Manual de Usuário também é praticamente inexistente no semestre de sua confecção, uma vez que só eu leio os manuais produzidos pelos alunos para avaliá-los. Nos semestres subsequentes, contudo, os manuais acabam tendo uma certa divulgação, uma vez que os alunos tomam para ler os manuais de semestres anteriores – conservo-os praticamente todos. Mas essa é uma divulgação que viola as características do gênero. Lêem-se manuais de usuário não para aprender como escrevê-los, mas para descobrir como funcionam equipamentos. Portanto, a divulgação, mesmo que restrita à própria turma, deverá dar-se no mesmo semestre, e os alunos deverão julgar a qualidade do manual tendo por base sua função precípua: instruir sobre o uso do produto.

Projeto de Produto

Como já mencionado, o Projeto de Produto tornou-se praticamente um gênero oral. Sua divulgação e revisão são quase simultâneas e ocorrem na própria turma. Como as habilidades de planejamento envolvidas em projetar um produto são muito relevantes, penso em explorar melhor esse gênero, pedindo aos alunos que entreguem duas versões do projeto, uma anterior e outra posterior à apresentação ao grupo. Entretanto, para que isso ocorra, será necessário modelar adequadamente o gênero, com leitura de exemplares autênticos.

Apresentação Multimeios

A Apresentação Multimeios hoje não é modelada com exemplares autênticos e talvez seja impraticável fazê-lo. Trata-se de um gênero que dificulta a re-enunciação, porque comporta um texto oral combinado a um texto escrito. Uma possível solução seria gravar em vídeo apresentações multimeios realizadas em contextos de interação reais e trazer esses vídeos para que os alunos pudessem observar a interação com a audiência, o posicionamento do apresentador, a forma como mantém contato com o público, a proporção entre informações orais e escritas, e assim por diante. Penso em realizar essa gravação em vídeo com as próximas turmas, tanto para que os próprios alunos tenham um *feedback* melhor de suas apresentações como para que haja a modelagem do gênero em turmas futuras.

Também não há revisão mediada pelo professor do texto escrito das apresentações. Isso pode – e deve – ser melhorado, com os alunos enviando os arquivos em PowerPoint previamente para mim, antes de realizar a apresentação. Após a apresentação e as perguntas e comentários da turma, avalio a apresentação oral quanto ao volume da voz, velocidade, uso de bordões, nível de linguagem adotado, etc.

A divulgação da Apresentação Multimeios dá-se na própria classe, em contexto altamente significativo, uma vez que as equipes estão trazendo informações novas sobre temas de interesse da turma, ou apresentando a forma final dos produtos que desenvolveram. Portanto, o módulo divulgação está bem resolvido para este gênero.

Resenha

A leitura das resenhas dá-se de forma razoável hoje. Ao ler os exemplares, procuramos determinar o interlocutor previsto, analisamos os movimentos, o estilo, o conteúdo. Também discutimos a função social desse gênero. Parte das resenhas é retirada de revistas de informação geral, parte vem de sítios eletrônicos. As primeiras são fornecidas na forma de fotocópias e as segundas são impressas, geralmente sem que se respeite a formatação original da página eletrônica. Portanto, os alunos não estão tendo acesso adequado ao suporte. Isso pode ser resolvido facilmente. Posso levar para a sala de aula as revistas, para que os alunos as folheiem e saibam de onde saiu o texto cuja fotocópia lhes foi entregue. No caso das resenhas obtidas na Internet, é possível levar a

turma ao laboratório de informática ou utilizar um projetor multimeios, para mostrar sítios com resenhas.

A revisão das resenhas é feita utilizando-se o correio eletrônico. Os alunos me enviam suas resenhas e eu anoto correções e sugestões para melhorar o texto, reenviando-o ao autor. Em alguns casos, os alunos tornam a enviar o texto com as modificações sugeridas, para que eu o reavalie.

A divulgação dos textos é feita na própria classe, com os alunos trocando suas resenhas. A avaliação, que antes era feita por mim apenas, também passou a ser feita pelo grupo, neste último semestre. Cada aluno recebeu uma ficha para avaliar pelo menos quatro resenhas de seus colegas e atribuiu notas inteiras de 1 a 4 para itens que dizem respeito à composição (especificamente, os movimentos), ao estilo (nível de linguagem, uso da norma padrão, clareza, etc) e à eficiência do texto, quando considerada a função social do gênero Resenha, que é ajudar na decisão sobre consumir ou não um produto de arte. Com isso, evitou-se que a avaliação fosse feita com base em apenas uma leitura, a minha.

A forma de divulgação adotada desrespeita as peculiaridades do gênero, notadamente no que diz respeito ao suporte. Então, para tornar mais significativa a divulgação, é possível criar uma página da turma e lá, entre outros serviços, oferecer resenhas de filmes. A idéia chegou a ser aventada, mas não foi implementada, por problemas de tempo.

Pesquisa Escolar

O gênero Pesquisa Escolar não foi modelado, porque parece ser um gênero cujas características mais estáveis afastam-se bastante das nossas necessidades de interação. As pesquisas escolares, normalmente, são apresentadas na forma de um texto escrito entregue ao professor para avaliação. O conteúdo temático é sugerido pelo professor e, via de regra, diz respeito aos temas abordados em sua disciplina. Dadas essas diferenças em tema, composição, suporte, destinatário visado, não haveria qualquer sentido em tentar modelar esse gênero mediante a leitura de trabalhos escolares de pesquisa. Alguns grupos forneceram cópias dos arquivos PowerPoint, que poderão ser utilizadas para modelar (ainda que parcialmente) o gênero em turmas vindouras.

As pesquisas produzidas não foram revisadas por mim antes da divulgação em classe porque faltou tempo para isso. Quanto ao conteúdo – em alguns casos, bastante técnico – não poderia opinar muito. Mas certas falhas nas apresentações poderiam ter sido evitadas com um ensaio mediado pelo professor, especialmente alguns descompassos entre aquilo que era projetado e o que era apresentado oralmente, excesso de texto em *slides*, desequilíbrio entre as falas (um dos alunos praticamente não deixou que seu colega de equipe falasse). Entretanto, tratando-se de um contexto de aprendizagem, a discussão dessas falhas não deixa de ser pedagogicamente produtiva.

Lembrando que a Pesquisa Escolar é um gênero da esfera escolar, sua divulgação em sala de aula satisfaz à risca as características do gênero. Então, não haveria porque publicar as pesquisas em um contexto mais amplo.

Handout

Apesar de o gênero *Handout* só ter existido entre nós como uma espécie de intercalação no gênero Pesquisa Escolar, por praticidade, comento-o em separado aqui. Não houve leitura desse gênero, para que se pudesse modelá-lo. Suspeito que talvez isso não seja possível dada a pouca estabilidade desse gênero. Exceto pela característica mais geral de um material escrito a ser distribuído como apoio a uma apresentação oral, não parece haver outras propriedades recorrentes. Pode-se, entretanto, tentar garantir uma certa estabilidade a este gênero dentro do grupo, especificando que ele deva conter um resumo da apresentação.

Como já mencionado, não houve revisão dos *handouts* antes das apresentações. Sua produção ficou totalmente a cargo das equipes. Em muitos casos, o conteúdo do *handout* era mera cópia de algum material retirado da Internet.

A divulgação dos *handouts* deu-se no tempo e espaço pertinentes. Entretanto, essa divulgação não se deu de forma adequada. Exceto por uma das equipes, as demais simplesmente entregaram os *handouts* e não fizeram qualquer menção a eles durante sua apresentação ou depois. Portanto, esse gênero não se integrou como prática social relevante às atividades da turma.

Artigo científico

Como não se tinha intenção de que os alunos produzissem artigos científicos, a atividade com eles foi basicamente leitura, para reconhecimento do gênero. Como já mencionado, por tratar-se de um gênero pertencente à esfera acadêmica, na qual a grande maioria dos alunos tem muito pouca inserção, a leitura do gênero Artigo Científico exige uma longa exposição – prévia ou concomitante – sobre essa esfera. Para os semestres subseqüentes será necessário buscar e/ou criar material de apoio para essa atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revedo a trajetória desses oito semestres de oferecimento da unidade curricular Português no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, posso perceber primeiramente, a passagem de um ensino largamente baseado em concepções textuais e psicolinguísticas para um trabalho com gêneros discursivos em orientação sócio-histórica. Um caminho assim não se faz sem problemas e hesitações. Como já apontado, ainda há uma série de falhas por corrigir, uma série de modificações a implementar.

Além dos problemas já listados, existe ainda uma importante questão por resolver dentro do currículo real da unidade curricular Português: ainda não se incorporou plenamente à análise do gênero o tratamento das questões linguísticas. Para isso, será preciso que eu me debruce sobre as produções dos alunos, buscando, na análise do estilo, os subsídios para um tratamento sistemático das questões de linguagem. Esse trabalho, que de alguma forma já é feito com a pontuação, precisa ser estendido a outras questões relativas ao sistema linguístico que hoje são abordadas de forma desvinculada da produção escrita, como o uso de pronomes relativos, e as noções de concordância e regência.

Mesmo com os inevitáveis percalços de um caminho que se constrói no caminhar, os ganhos trazidos pelo trabalho com gêneros discursivos já se evidenciam, não só na qualidade dos trabalhos, mas também na motivação dos alunos em desenvolvê-los. Trabalham-se conhecimentos que os alunos sentem serem úteis e ligados tanto às suas necessidades no curso quanto à sua futura prática profissional. A leitura e a produção oral e escrita ganham um sentido social claro, o que dinamiza as aulas e facilita a aprendizagem.

E isso, como não poderia deixar de ser, também tem profundos reflexos sobre a motivação do professor.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal* (pp. 280-326). São Paulo: Martins Fontes.

Bonini, A. (2002). Metodologias do ensino de produção textual: A perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, 20(1), 23-47.

Brandão, H.H.N. (Coord.). (2000). *Gêneros do discurso na escola: Mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 5).

Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.

Garcez, L. H. C. (2002). *Técnica de redação: O que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes.

Lopes-Rossi, M. A. G. (2004a). *Desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros discursivos*. Mimeo. (Minicurso apresentado no II Seminário de Estudos da Linguagem – SEL, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, em 29 e 30 de setembro de 2004. 1ª parte.).

Lopes-Rossi, M. A. G. (2004b). *A produção de textos escritos na escola*. Mimeo, (Minicurso apresentado no II Seminário de Estudos da Linguagem – SEL, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, em 29 e 30 de setembro de 2004. 2ª parte.).

Machado, I. (2007). Gêneros discursivos. In B. Brait. *Bakhtin: Conceitos-chave* (pp. 151-166). São Paulo: Contexto.

Rojo, R. H. R. (2003). Revisitando a produção de textos na escola. In G. Rocha & M. G. Costa Val (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor* (pp. 185-204). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG. (Coleção Linguagem e Educação, v. 10).

Rechdan, M. L. de A. (s.d.). Dialogismo ou polifonia?. Disponível em: <<http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em 25/09/2008.

Silva Filho, V. (2004). *Ementa da unidade curricular Português*. Curso Superior de Tecnologia em Redes Digitais e Telefonia. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Unidade São José.

O AUTOR

Vidomar Silva Filho é mestre em Lingüística e leciona Português no campus São José do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. É também doutorando do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: vidomarsf@yahoo.com.br.