



GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PANDEMIA



TEXTUAL GENRES AND THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN THE PANDEMIC

CAMILA MARTINS VELLAR

PAULA FERNANDA EICK CARDOSO

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS
RECEBIDO EM 23/10/2021 • APROVADO EM 10/12/2021

Abstract

In the year 2020, in addition to the traditional challenges that the teachers need to deal with daily, the need for remote education arose due to the pandemic caused by the new coronavirus. This teaching modality manifested itself in an emergency way in the education networks, so that, in this way, the students did not lose their contact with the school during the social isolation period, which presented itself as the only way to combat the proliferation of covid-19. In this way, teachers needed to redesign their teaching strategies, also considering the availability of internet access by students to carry out the proposed activities. In this scenario, this work aims to reflect, through bibliographic research, perspectives on the teaching of the Portuguese language and, also, to present activities developed in the discipline of Portuguese during the period of remote teaching, in a school in the municipal network of Canguçu - Rio Grande do Sul. Thus, through the performance of the students in carrying out the activities, we note that the students' communicative-discursive skills were successfully developed, since the students made use of linguistic elements according to the proposed genre and understood the characteristics and elements necessary for the construction of the text. In addition, we

believe that the practice of rewriting contributed to the use of the standard norm, as the amount of deviations in the students' productions decreases throughout the year.

Resumo

No ano de 2020, além dos desafios tradicionais com os quais o professor precisa lidar diariamente, surgiu a necessidade do ensino remoto em virtude da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Essa modalidade de ensino manifestou-se de modo emergencial nas redes de ensino, para que, assim, os educandos não perdessem o vínculo com a escola durante o período de isolamento social, o qual se apresentou como o único meio de combater a proliferação da covid-19. Dessa maneira, os professores precisaram replanejar suas estratégias didáticas considerando, ainda, a disponibilidade de acesso à internet por parte dos alunos para a realização das atividades propostas. Nesse cenário, este trabalho visa a refletir, por meio de pesquisa bibliográfica, perspectivas sobre o ensino de Língua Portuguesa e, também, a apresentar atividades desenvolvidas na disciplina de Português durante o período de ensino remoto, em uma escola da rede municipal de Canguçu – Rio Grande do Sul. Desse modo, através do desempenho dos alunos na realização das atividades, notamos que as competências comunicativo-discursivas dos alunos foram desenvolvidas com sucesso, visto que os alunos fizeram a utilização de elementos linguísticos de acordo com o gênero proposto e compreenderam as características e os elementos necessários à construção do texto. Além disso, acreditamos que a prática da reescrita contribuiu para o uso da norma padrão, visto que no decorrer do ano diminuiu a quantidade de desvios presentes nas produções dos alunos.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Textual genres. Remote teaching. Portuguese language.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Textuais. Ensino Remoto. Língua Portuguesa.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar com o ensino de Língua Materna é, naturalmente, algo complexo, porque sabemos que os alunos já dominam intuitivamente o idioma. Então, cabe ao professor buscar estratégias de desenvolvimento das competências comunicativo-discursivas dos alunos, aprimorando os conhecimentos gramaticais neles.

No ano de 2020, além dos desafios tradicionais com os quais o professor precisa lidar diariamente, surgiu a necessidade do ensino remoto em virtude da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Essa modalidade de ensino manifestou-se de modo emergencial nas redes de ensino, para que, assim, os educandos não perdessem o vínculo com a escola durante o período de isolamento social, o qual se apresentou como o único meio de combater a proliferação da covid-19. Dessa maneira, os professores precisaram replanejar suas estratégias didáticas considerando, ainda, a disponibilidade de acesso à internet por parte dos alunos para a realização das atividades propostas.

Nesse cenário, este trabalho visa a refletir, por meio de pesquisa bibliográfica, perspectivas sobre o ensino de Língua Portuguesa e, também, a

apresentar atividades desenvolvidas na disciplina de Português dos anos finais do ensino fundamental, durante o período de ensino remoto, em uma escola da rede municipal de Canguçu – Rio Grande do Sul.

2. ENSINO E A TRADIÇÃO GRAMATICAL

Há inúmeras dúvidas em relação ao ensino gramatical nas aulas de português, dentre elas, as principais são: ensinar ou não ensinar gramática? Como ensinar? Nesse contexto, ressaltamos que o professor precisa ter muita sensibilidade ao escolher a sua metodologia, visto que, dependendo da forma como ocorrer, esta pode se tornar um obstáculo frente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor de língua portuguesa aderir a meios didáticos que garantam a eficiência no ensino. O modo arcaico de ensinar gramática de maneira mecanizada é o maior problema, pois é um modo enraizado na sociedade brasileira e que resiste ainda, provavelmente, devido a sua “praticidade” e ao comodismo somado à formação deficitária de muitos profissionais.

Nesse ínterim, Faraco (2008, p. 149) aponta que o normativismo e a gramatiquice se entranharam em nossos modos de conceber a língua; se impregnaram de tal modo que é imensurável a dificuldade de colocar em prática um novo modelo de ensino de maneira que seja realmente adotado pelos professores e que seja eficaz.

Assim, Oliveira (2010, p. 34) diz que ensinar português seguindo a concepção estruturalista de língua significa ensinar estruturas gramaticais enfatizando suas formas sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas. Ou seja, essa maneira de ensino torna as aulas de português enfadonhas e, muitas vezes, sem sentido nenhum para os alunos, pois eles não conseguem associar a teoria com a prática. Fato que é um problema, visto que o ensino de português aos brasileiros fundamenta-se, segundo Travaglia (2001, p.17-40), pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas nos alunos, as quais não são desenvolvidas através de um ensino transmissivo de regras gramaticais.

A competência comunicativa engloba duas outras competências: a competência gramatical ou linguística (capacidade de todos os usuários de uma língua, que faz com que produzam sequências linguísticas gramaticais) e a competência textual (relacionada à capacidade através da qual os usuários da língua têm de produzir e compreender textos coerentes).

Assim, a finalidade das aulas de determinada língua aos falantes nativos dela se fundamenta na necessidade de conduzir o aprendiz ao domínio da norma culta e de ensiná-lo a modalidade escrita dela. Conforme Oliveira (2010, p. 38), todos os brasileiros sabem português, entretanto, muitas pessoas acreditam não saberem, devido ao mito fixado na sociedade, segundo o qual o português utilizado pelos brasileiros é “incorreto” por não estar de acordo com a norma padrão.

Então, nesse sentido, Travaglia (2001, p. 17-40) propõe que o aluno seja levado a pensar e raciocinar cientificamente, com relação à instituição linguística, a interação social que a língua promove e ao modo de construção e funcionamento dela. Devem-se promover exercícios epilinguísticos (os quais, se conscientes, se

aproximam da gramática reflexiva e, se inconscientes, são relacionados à gramática de uso) e metalinguísticos (que são aqueles nos quais a língua é utilizada para a análise da própria língua).

É imprescindível, de acordo com Oliveira (2010, p. 23-57), que o professor esteja consciente da importância de compreender certos saberes a fim de que sejam tomadas decisões fundamentadas acerca do planejamento das aulas, das escolhas das atividades que serão realizadas em aula, da administração das aulas e do procedimento avaliativo.

Em virtude desses problemas decorrentes do mau uso das aulas de gramática, Bagno (2009, p. 146-148) lista alguns dos, denominados por ele, sete pecados capitais da tradição gramatical, os quais são: a limitação da abordagem gramatical à frase/oração; a restrição à língua escrita (especificamente a escrita literária e apenas de autores consagrados); a maneira arcaica de analisar (restringida à frase); o explícito “compromisso ideológico” com as classes dominantes; a construção de um modelo artificial de língua “certa”; a atitude eminentemente prescritiva e o emprego de análise mecânica (que já vem pronto e acabado).

Nesse contexto, sabemos que, nas atividades de Língua Portuguesa, o texto, muitas vezes, é utilizado como pretexto para o trabalho com regras e nomenclaturas gramaticais – problema frequente inclusive em alguns manuais didáticos. Além disso, a questão da importância gramatical para a organização textual, geralmente, não é sequer mencionada, além de não se trabalhar com os distintos registros de linguagem, o que seria fundamental para promover o desenvolvimento das competências linguísticas nos alunos.

Segundo Bagno (2009, p. 145-171), é necessário, nas aulas de português, que os alunos sejam convidados a praticar atividades de reflexão sobre os efeitos de sentido distintos que a utilização dos recursos da língua permite obter em textos reais. Questões de classificação e nomenclatura gramaticais por si só são prejudiciais na construção da criticidade, pois não permitem que os alunos evoluam e reflitam sobre o funcionamento efetivo do idioma e ainda fazem com que o estudante acredite não dominar sua língua materna, porque tem dificuldade de decorar ou aplicar as regras. Assim, Oliveira (2010, p. 59-108) ressalta que o professor, durante o planejamento de suas aulas, deve verificar se está oportunizando aos alunos a construção de conhecimentos necessários para as habilidades comunicativo-discursivas.

Além disso, é importante ter em mente que a questão da língua é uma questão política e, consoante a Faraco (2008, p. 158), ela deve ser tratada considerando-se isso. O autor ainda ressalta a importância de que se criem espaços nos quais seja impulsionada a discussão sobre essa questão, pois é indispensável que se desenvolvam atividades críticas de observação e descrição da estrutura da língua, destacando a diversidade de maneiras disponíveis aos falantes.

3. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DE LEITURA

Além do fato de que o ensino de língua portuguesa ainda hoje é baseado, na maioria das escolas, em um ensino tradicional de regras e nomenclaturas gramaticais, há o fato de que a escola nem sempre dispõe de meios para que o professor busque trabalhar com projetos de incentivo à leitura. Cintra (2011, p. 197) enfatiza que nem mesmo a escola favorece essas práticas, visto que nem sempre há espaços adequados para biblioteca, faltam profissionais especializados para trabalhar nesses espaços, dentre outros fatores.

Nesse contexto,

prevalece ainda uma formação gramatical que focaliza regras descontextualizadas do processo de comunicação, talvez por ser mais fácil trabalhar com regras, já que elas permitem o certo e o errado. A leitura, pelo contrário, oferece situações inesperadas, nas quais o professor tem de ouvir o estudante e até mesmo descobrir ele mesmo novas possibilidades emanadas da leitura de um texto, graças à intervenção de um aluno. (CINTRA, 2011, p. 200)

Assim, percebe-se a importância de que os professores de língua materna, na preparação de suas aulas, priorizem o desenvolvimento das competências comunicativo-discursivas, que devem ser aprimoradas nos alunos. As autoras Coelho e Palomanes (2016, p. 13-17) destacam competências como a autoria, a interação, a escrita de textos, a funcionalidade comunicativa, a adequação contextual, a escrita no mundo virtual, entre outras relacionadas a isso. Para elas, o progresso dessas habilidades se promoverá através de trabalhos de reflexão, de observação e de avaliação do próprio procedimento de escrita, por isso os professores deveriam ter o compromisso de privilegiar esses exercícios.

Assim, é imprescindível que atividades de leitura, compreensão e produção textual sejam realizadas constantemente nas aulas de língua, mas não basta que se leiam, respondam questões ou produzam textos aleatórios sem significação. É necessário que fique explícito ao aluno qual sentido da proposta e que ele consiga relacionar os conhecimentos adquiridos ao mundo real.

É válido ressaltar que os índices de analfabetismo funcional no Brasil apontam que a dificuldade de interpretação é um dos principais problemas que prejudicam a educação no país. Além disso, apesar de ser uma habilidade exigida em todas as disciplinas, há um mito nas escolas de que é o professor de português que tem a “obrigação” de solucionar esse problema, fato que precisa ser revertido urgentemente, já que atividades de interpretação podem – e devem – ser realizadas em todas as disciplinas. Os exercícios de interpretação estimulam a compreensão acerca das intenções do autor e da essência de qualquer tipo de texto, nas mais variadas modalidades. Por isso, os professores deveriam dar prioridade a esse tipo de atividade nas aulas, entretanto, eles acabam, muitas vezes, se baseando apenas nas atividades propostas pelos manuais didáticos e não há uma preocupação sobre a qualidade delas. Em razão disso, os professores precisam estar atentos, para que não proponham aos alunos atividades que não estimulem o desenvolvimento do senso crítico.

Conforme Antunes (2003, p. 19-37), as atividades de leitura promovem a ampliação dos repertórios de informação do leitor. É através dessa prática que se compreende o léxico de determinados gêneros textuais e os padrões típicos da escrita, além disso, o acesso aos bons textos escritos é essencial para o desenvolvimento da competência discursiva na língua escrita.

Além de que é importante evidenciar que a leitura não é uma ação especificamente linguística, consoante a Oliveira (2010, p. 59-60), ela requer, dos leitores, distintos tipos de conhecimentos prévios, desde conhecimentos linguísticos e textuais a conhecimentos de mundo, podendo variar de acordo com os conhecimentos prévios do indivíduo.

Nesse contexto, Oliveira (2010, p. 67) acrescenta que é imprescindível ao professor comunicar os alunos sobre os propósitos da atividade, além de auxiliá-los para que dominem os modos de leitura que contribuam para a compreensão. Também é importantíssimo que sejam promovidos exercícios de pré-leitura, a fim de auxiliar os alunos a se prepararem para lidar com o texto.

Marcuschi (2002, p. 58-61) aponta algumas sugestões de atividades dignas de dedicação, tais como: pedir aos alunos a identificação das ideias principais do texto; realizar perguntas e afirmações inferenciais; tratar do texto a partir do seu título; estimular os alunos à produção de resumos e à transformação em outro gênero textual; propor que reproduzam o texto em forma de diagrama ou oralmente e que realizem trabalhos de revisão da compreensão.

Além disso, Marcuschi (2002, p. 48-50) também afirma que as atividades de interpretação, na maioria dos manuais didáticos disponíveis, apresentam problemas na forma como aparecem, visto que são atividades de decodificação, de cópia direta de matérias. Tipicamente, vêm acompanhadas de outras que não têm relação com o assunto e não promovem reflexões críticas sobre o texto, não permitindo a construção de sentido. O que, segundo Marcuschi (2002, p. 56), são circunstâncias que não auxiliam na construção da criticidade dos alunos.

Nesse cenário, é frequente a ocorrência de questões que Marcuschi (2002, p. 54) classifica como “perguntas do tipo ‘a cor do cavalo branco de Napoleão’”, pois são respondidas pelo próprio enunciado. O que, conforme o autor, não possibilita a expansão ou construção de sentido e acaba sugerindo que compreender é sinônimo de identificar conteúdos. Assim, são esquecidas a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes no processo de compreensão.

Esse tipo de atividade acaba tornando ineficientes as aulas de português. Isso, porque, consoante a Oliveira (2010, p. 100-108), ao invés de contribuir para o desenvolvimento das habilidades discursivas e comunicativas – o que deveria ser o objetivo principal – conservam-se no senso comum.

O professor de língua materna, em especial, é uma figura muito importante para a elevação dos padrões de desenvolvimento da sociedade, conforme Antunes (2010, p. 41), então, percebe-se que há uma enorme necessidade de uma formação de professores mais críticos, na busca da melhoria da qualidade da educação básica.

Portanto, faz-se necessário que haja uma conscientização dos profissionais da educação a fim de que eles notem a importância de incentivar os alunos a compreenderem o valor de sua participação verbal na sociedade. É fundamental formar cidadãos críticos e ativos socialmente, isso contribui significativamente para o desenvolvimento do país.

Nesse contexto, as atividades de leitura e interpretação textual são de fundamental importância, principalmente, no ensino fundamental – o qual é a base para a formação intelectual do indivíduo. A habilidade de interpretação é indispensável tanto para o mercado de trabalho como para os estudos. Com a finalidade de que ela aconteça de modo eficiente, é necessário que o aluno seja treinado, praticando leitura com regularidade, dominando as sentenças linguísticas e compreendendo as relações de significação.

4. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção textual é uma atividade essencial, principalmente no ensino básico, em razão de ser exigida em quase todas as disciplinas e de ser fundamental no desenvolvimento da competência discursiva nos alunos. Além de contribuir automaticamente para o domínio do uso da norma padrão, essa atividade – a qual pode ser realizada de formas distintas – conduz o aprendiz à percepção dos tipos e gêneros textuais.

Segundo Antunes (2009, p. 213), no ensino da modalidade escrita, a produção deve ser privilegiada, levando em consideração o destinatário do texto, a sua função social e a escolha sintático-semântica das unidades linguísticas. Além disso, é pertinente lembrar que o professor deve trabalhar com a multiplicidade de gêneros textuais, tendo em vista que se deve despertar no aluno a percepção da relevância da sua habilidade discursiva nos diversos ambientes sociais.

Coelho e Palomanes (2016, p. 9-21) destacam ainda que, nas atividades de produção textual, cabe ao professor conduzir o aluno a reconhecer o valor que sua escrita tem na comunidade e fazer com que ele perceba a conveniência de aprimorar suas habilidades, desenvolvendo suas competências.

Muitas vezes, na prática, as atividades de produção textual são pouco promovidas pelos professores, pois exigem uma dedicação maior durante a correção e exigem mais tempo para isso. Então, algumas alternativas que favorecem o interesse dos alunos e reduzem o tempo gasto com correções são, por exemplo, a prática de textos em grupos.

Marcuschi et al (2011, p. 76) defendem as vantagens do exercício de produzir textos em grupos, porque isso coopera para que os alunos interajam e para que haja troca de informações. Os autores acreditam ainda que a revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo o professor, outros colegas de sala e, até mesmo, outros leitores são atividades muito importantes.

Outro elemento merecedor de atenção é o de recomendar e estimular, na proposta de atividade, que os alunos sigam as etapas de planejamento, elaboração e reescrita. Coelho e Palomanes (2016, p. 17) afirmam que seria bom que os professores aplicassem a realização de rascunhos, para que os alunos percebam a necessidade disso, pois eles aprenderão errando e praticando, tentando evoluir.

Nesse sentido, Marquesi (2011, p. 142) sugere que o trabalho das aulas de redação aconteça por meio da escrita e da reescrita de textos, pois “estas abrem perspectivas para integrar as atividades de leitura e escrita e propiciar ao estudante

a autoaprendizagem: ele lê, escreve, reflete, analisa e reescreve seu texto, em atividades integradas.”

Inicialmente, é comum haver certa resistência dos alunos acerca dessas tarefas, em virtude do medo de errar, pois, muitas vezes, desconhecem o tema ou acreditam no mito de que não sabem português para escrever. O agravante para isso é a forma tradicional de ensino da língua materna: priorizando as questões gramaticais descontextualizadas em detrimento das questões de produção, leitura e interpretação. Contudo, é importante que as atividades de leitura, interpretação, produção e análise linguística sejam relacionadas, partindo de uma para outra numa sequência lógica que motive o interesse no aluno, jamais trabalhando com questões ou temas isolados, descontextualizados, que não façam sentido para os educandos.

Nesse contexto, é importante ressaltar que Marquesi (2011, p. 135-143) afirma haver uma correlação com o estreito diálogo que há entre leitura e escrita e afirma que a escrita e reescrita do texto exigem um escritor criativo em relação ao uso da língua: ele não só deverá expor suas ideias, mas construir a defesa de um pensamento em relação a elas; o autor enfatiza ainda que esse escritor só existirá se for um leitor capaz de construir sentidos e produzir um texto final com originalidade e criticidade.

É necessário que o professor de Língua Portuguesa esteja atento aos novos gêneros textuais, que estão presentes no dia a dia dos seus alunos, pois estes podem ter base na escrita, mas motivações na oralidade – ou vice-versa. O reconhecimento da diversidade de gêneros textuais que se compõem presentes no cotidiano, bem como as situações sociocomunicativas particulares que envolvem cada situação precisam ser sempre consideradas.

Conforme Geraldi (1996, p. 61-72), a linguagem é uma atividade constitutiva e é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nós construímos como os sujeitos que somos. Portanto, deve-se deixar bem claro aos alunos que a língua é um conjunto de recursos expressivos sempre em constituição, através do qual o autor expressa sua subjetividade e/ou registra suas compreensões para ser lido por outros, para com eles interagir. A interação linguística envolve a ação recíproca de muitos fatores que afetam a comunicação. Desse modo, a aula é uma situação de coprodução que pode tomar formas muito variadas, cada uma delas reveladora das opções educativas do professor. É importante que os alunos tenham a consciência de que os atos de falar e escrever são sempre motivados, sempre têm uma causa e uma função.

5. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Bakhtin (1992, p. 279) define os gêneros textuais como tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nas distintas esferas da atividade humana. Isso porque os gêneros estão suscetíveis a transformações, conforme o contexto em que estão inseridos. Podem variar diacronicamente ou, então, sincronicamente, de acordo com o interlocutor, como, por exemplo, quando escrevemos uma carta ao

reitor da universidade, utilizamos determinado vocabulário, quando escrevemos uma carta a um amigo, utilizamos outra forma de escrita.

Considerando a importância do desenvolvimento e aprimoramento das competências comunicativo-discursivas nos alunos, é válido ressaltar que, no dia a dia, a interação social acontece através dos diversos gêneros textuais: quando mandamos uma mensagem no *whatsapp*, vimos memes no *facebook*, quando paramos para ler uma receita no pacote de açúcar ou, até mesmo, quando observamos uma placa de trânsito, estamos em contato com gêneros textuais. Inconscientemente, a todo instante, estamos interagindo com os diversos gêneros, então cabe aos professores estimularem essa interação nas aulas, buscando fazer com que os alunos percebam os recursos linguísticos, as estratégias estilísticas, a organização sintática, o tipo de registro, o nível de linguagem que compõem cada um desses gêneros, para que ele consiga interpretá-los e/ou produzi-los eficientemente.

Nesse contexto, apresentaremos a seguir algumas das atividades remotas desenvolvidas no decorrer do ano de 2020 nas turmas de 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola localizada no interior do município de Canguçu/RS. Essas turmas possuíam, respectivamente, 14, 12 e 9 alunos, sendo a maioria nascida e criada nas localidades ao redor de onde se situa a escola. É válido ressaltar que uma das preocupações na elaboração das atividades era a de que as tarefas não fossem muito extensas e não demandassem tanto tempo para resolução, visto que muitos alunos não possuíam internet sempre para esclarecer suas dúvidas ou, ainda, precisavam auxiliar os irmãos mais novos nas atividades remotas.

Exemplo 1:

Nessa atividade, os alunos deveriam criar uma bula de uma pílula correspondente a um sentimento. Quem escolhesse um sentimento ruim deveria planejar uma composição que buscasse combatê-lo nas pessoas, já quem escolhesse um sentimento bom deveria planejar uma composição que buscasse espalhá-lo nas pessoas, principalmente durante a pandemia.

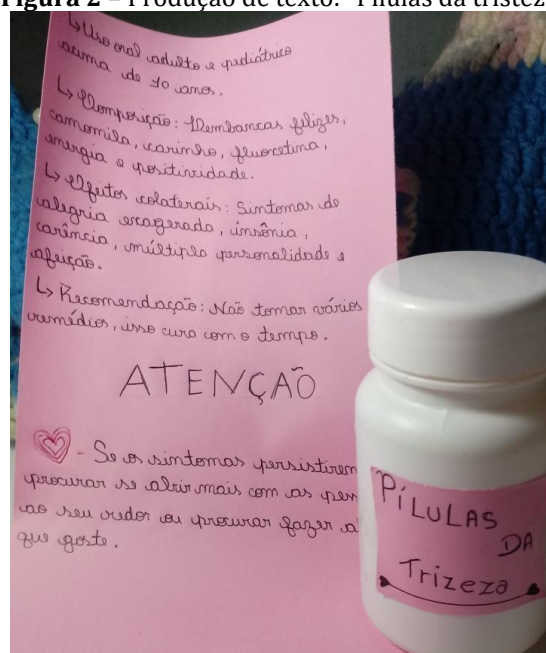
Previamente a essa atividade, houve um momento de discussão, por videoconferência, sobre as dificuldades enfrentadas na pandemia e o fato de que alguns sentimentos estavam intensificados nas pessoas, inclusive neles mesmos, como o medo, o amor, a empatia. Assim, algumas das produções dos alunos foram as seguintes:

Figura 1 – Produção de texto: “Pílulas do afeto”



Fonte: Autoras.

Figura 2 – Produção de texto: “Pílulas da tristeza”



Fonte: Autoras.

Essa atividade tinha por intuito fazer com que os alunos produzissem um gênero textual que é tão presente no cotidiano de todos – bula de remédio – mas de modo não tão formal, refletindo, além das características e dos elementos presentes nesse gênero textual, sobre questões socioemocionais. Desse modo, os alunos tiveram a oportunidade de parar para observar e refletir sobre os elementos linguísticos que compõem o gênero, além de que, em um primeiro momento, escreveram suas bulas e, em um segundo momento, reescreveram, podendo refletir também sobre os desvios presentes na escrita, bem como sobre a necessidade de ampliar informações para tornar o conteúdo do texto mais claro ou ainda de retirar trechos do texto para evitar repetições.

Exemplo 2:

Esta atividade foi promovida na disciplina de Língua Portuguesa em parceria com a disciplina de Educação Física. Inicialmente, foram realizadas atividades de discussão, leitura e interpretação de textos sobre a temática “Atividades físicas como aliadas na prevenção da Covid-19”. Posteriormente, foi proposto aos alunos que criassem, com base em imagens que costumam circular nas redes sociais, memes envolvendo a temática atividade física e cuidados em relação à prevenção da Covid-19.

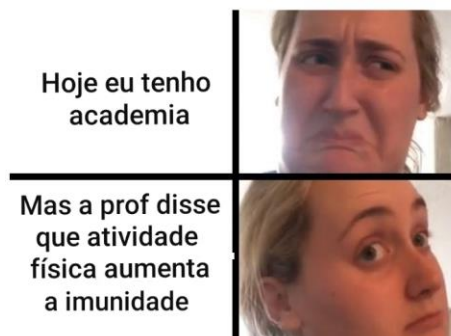
Abaixo, estão algumas das produções:

Figura 3 – Produção de texto: Meme da Joelma



Fonte: Autoras.

Figura 4 – Produção de texto: Meme Expectativa x Realidade



Fonte: Autoras.

Figura 5 – Produção de texto: Meme da Nazaré

Eu vendo as pessoas na rua sem máscara e calculando como manter distância delas



Fonte: Autoras.

Essa segunda atividade foi realizada pela turma do oitavo ano e muito bem recebida pelos alunos, tanto que a maioria dos alunos fez quatro, cinco, seis memes diferentes, sendo que havíamos pedido apenas um. É curioso que, ainda no período de aulas presenciais antes da pandemia, quando foi mencionado que teríamos atividades de produção textual semanalmente, houve uma “revolta” muito grande dos alunos, quase todos diziam que odiavam escrever, mas, no decorrer do ano, foram percebendo que produção textual não é apenas escrever redações de trinta linhas sobre temas aleatórios, produção textual pode ter, inclusive, textos não-verbais. Além disso, acreditamos que a abordagem do professor influencia muito no resultado apresentado pelos alunos, no final do ano, atividades de reescrita não precisavam ser solicitadas por nós, porque eles mesmo enviavam os trabalhos com antecedência, pedindo uma revisão da escrita para que pudessem corrigir antes de enviar o texto final.

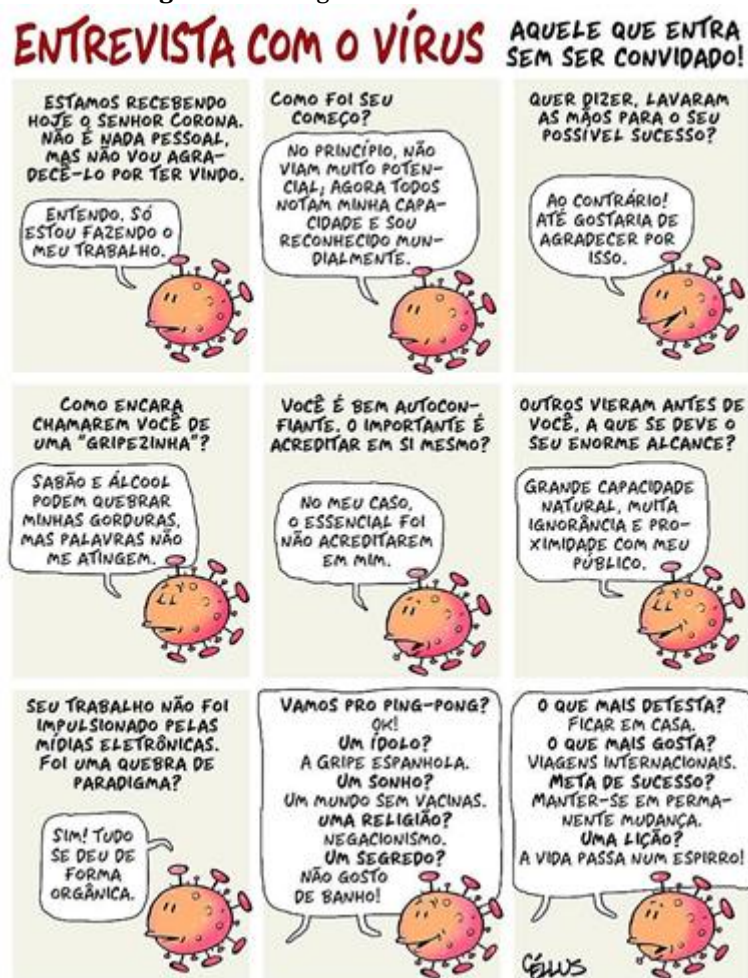
Exemplo 3:

Questões de pré-leitura:

1. O que é um vírus?
2. E o novo coronavírus? Vocês já conhecem?
3. Como ele se propaga?
4. E como ele entra em nosso organismo?
5. Como podemos nos proteger dele?
6. O que devemos fazer se sentirmos sintomas de Covid-19?

Leitura

Figura 6 – Charge: “Entrevista com o vírus”



Fonte: <<https://cdn.brasildefato.com.br/media/49fbd5f470a6a2be279ddb7da043f080.jpeg>>.

Questões:

1. Ao ler o título da charge “Entrevista com o vírus”, quais expectativas você criou em relação ao restante do texto?
2. Que gênero textual é esse? Onde circula?
3. Qual objetivo desse texto?
4. Qual é a ideia central do texto?
5. Qual a figura de linguagem presente no primeiro quadrinho?
6. No terceiro quadrinho, o uso da expressão “lavaram as mãos” tem qual sentido?
7. Que reflexão a resposta do vírus no quarto quadrinho provoca em vocês?

8. Que atitudes da população justificam a resposta do vírus no sexto quadrinho?
9. Qual lição as respostas do vírus nos dois últimos quadrinhos deixam?
10. No último quadrinho, a expressão “A vida passa num espirro!” tem qual sentido?

Assistir ao vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=LwUjglzIUhc>>

Produção de texto:

1. Com base nas discussões realizadas no grupo da turma, na leitura do texto e nas explicações do vídeo assistido, crie um mapa mental sobre os cuidados para se proteger do coronavírus, conforme as orientações da aula anterior sobre esse gênero.

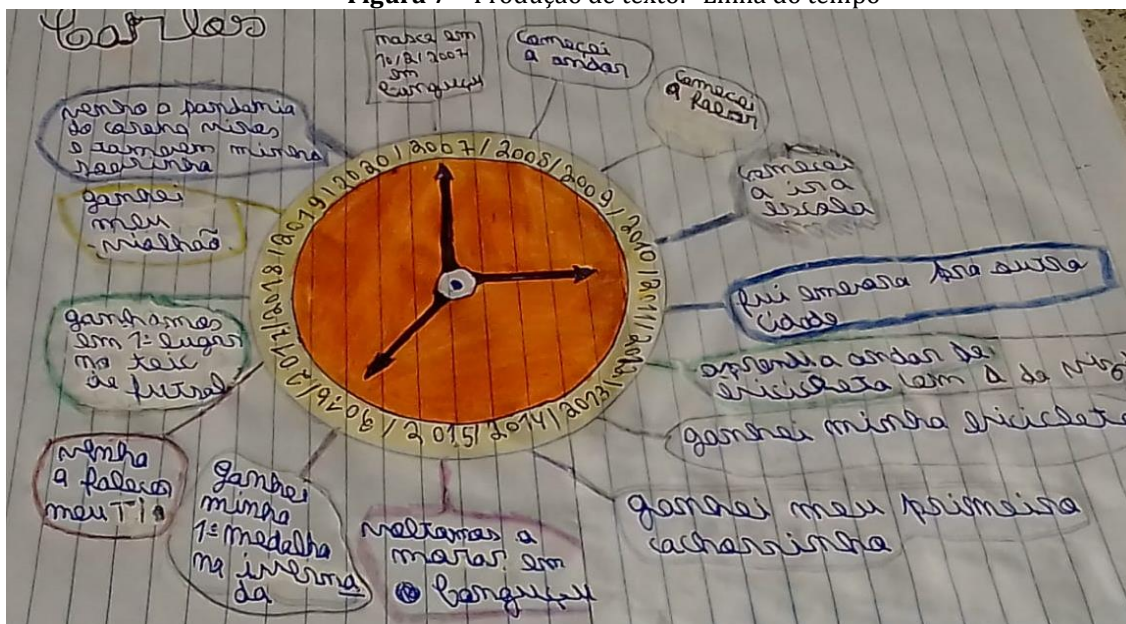
Devido à mudança de aparelho, acabamos perdendo os registros dessas atividades realizadas pelos alunos, mas acreditamos ser pertinente apresentá-la, visto que possui as etapas de pré-leitura, leitura oral, atividade escrita, uso de recurso audiovisual e produção textual. Além de que o trabalho de produção de mapas mentais é importante para que os alunos desenvolvam a habilidade de compreender as questões-chave, o que realmente é importante sobre determinado assunto. Isso ajuda, inclusive, nas atividades de realização de resumos, fichamentos, resenhas, que são gêneros muito requeridos no ensino médio e no ensino superior, visto que contribuem para o desenvolvimento da compreensão de textos e da escrita.

Exemplo 4:

Buscando oportunizar um momento de reflexão dos alunos junto às suas famílias, nessa atividade os alunos deveriam construir uma linha do tempo, registrando um acontecimento marcante de cada ano de suas vidas. Caso não tivessem lembranças de algum ano, deveriam buscar resgatar alguma lembrança junto aos seus familiares ou amigos.

Estas foram algumas das atividades realizadas pelos alunos:

Figura 7 – Produção de texto: “Linha do tempo”



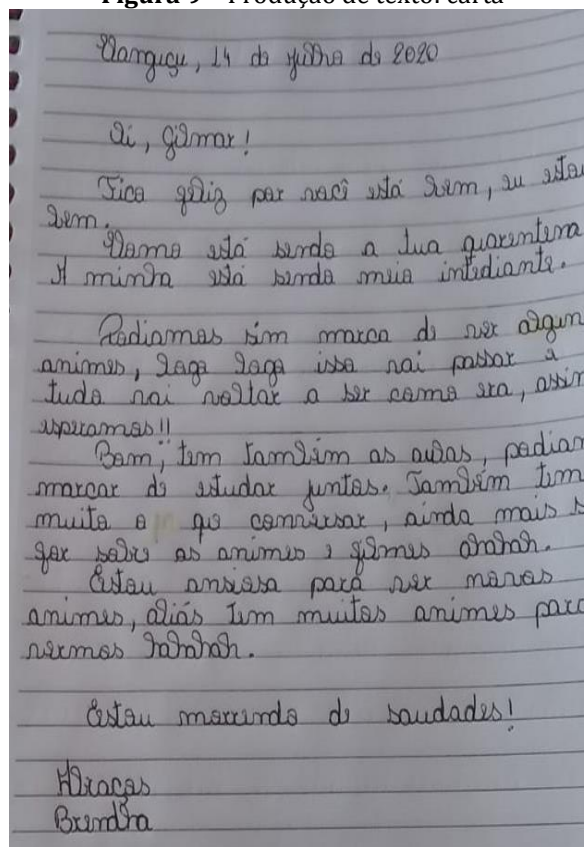
Fonte: Autoras.

Essa atividade foi realizada pela turma de sétimo ano, com ela buscamos além de uma produção textual, o objetivo era fazer com que os alunos refletissem também sobre eles, sobre suas vivências, relembassem momentos marcantes em suas vidas e que houvesse um momento em família e/ou com os amigos para juntos construírem essa linha do tempo. Em virtude da pandemia, a necessidade de trabalhar também com o desenvolvimento das competências socioemocionais nos motivou a realizar essa proposta, a qual também foi muito bem recebida pelos alunos. Obtivemos um *feedback* muito positivo de todos os alunos e, até, dos pais e responsáveis a respeito dessa tarefa.

Exemplo 5:

Nesta atividade, os alunos deveriam abrir mão dos recursos tecnológicos de comunicação e se apropriar de um meio mais antigo de comunicação: a carta. Considerando as mudanças na rotina provocadas pela pandemia, os alunos deveriam escrever uma carta para alguém de quem eles estivessem longe. Para isso, previamente, foram trabalhadas as características desse gênero textual. Assim, uma das produções foi a seguinte:

Figura 9 – Produção de texto: carta



Fonte: Autoras.

Apesar do gênero carta pessoal ter sido substituído pelos *chats* das redes sociais, julgamos pertinente trabalhar também com ele, com o intuito de despertar nos alunos a imaginação de como era a comunicação antes dos recursos tecnológicos estarem presentes no cotidiano da maioria das pessoas. Além de que buscamos enfatizar nas discussões que há modelos de carta formais que ainda são solicitados em alguns contextos e que é necessário ter em mente quem é/são o(s) interlocutor(es) para que haja uma adequação vocabular e estrutural no texto. Essa atividade foi realizada pelos alunos do nono ano, os quais combinaram entre si e escreveram as cartas para os próprios colegas da turma, de quem estavam todos com muita saudade, visto que haviam passado cerca de dez anos estudando juntos e, naquele momento, não podiam ter contato presencial. Também foi uma atividade da qual obtivemos um excelente retorno por parte dos alunos e que buscou fazer com que refletissem sobre elementos como a composição do gênero textual, os níveis de linguagem de acordo com o contexto, além de questões de escrita que foram aprimoradas com a reescrita. Na imagem, podemos observar a presença de desvios gramaticais, mas, posteriormente, a aluna realizou a reescrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando desenvolver habilidades referentes às competências comunicativo-discursivas, procuramos promover a manipulação de textos e a participação em situações diversas de escuta, de leitura e de escrita para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Assim, propomos atividades como as exemplificadas anteriormente, a fim de estimular os alunos a ler, interpretar e produzir textos.

Para exemplificar, apresentamos cinco atividades, no entanto, no decorrer de todo o ano letivo de 2020, procuramos trabalhar os conteúdos de uma maneira leve, considerando que a pandemia, o distanciamento social e as aulas remotas alteraram drasticamente a rotina de todos, mas sem deixar de promover o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativo-discursivas dos alunos através do trabalho com os gêneros textuais.

Em virtude da necessidade de conscientização da população acerca dos cuidados para evitar o contágio e da importância de seguir os protocolos sanitários sugeridos pelas autoridades na busca de combater a proliferação do vírus, durante todo o ano, buscamos oportunizar o trabalho com textos, de diferentes tipos e gêneros, sobre temas que envolvessem a pandemia. Além disso, o trabalho com as competências socioemocionais se mostrou imprescindível por causa do longo período de isolamento social.

Apesar das dificuldades decorrentes do afastamento social, os alunos procuraram realizar as atividades, o que evidencia um compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Eles precisaram desenvolver autonomia para executar as tarefas e acabaram por assumir um papel mais importante na construção da própria aprendizagem. A comunidade escolar precisou se reinventar para atravessar o período da pandemia, e os resultados exitosos ou não desse processo devem ser compartilhados para contribuir para a formação das pessoas envolvidas com a educação.

Portanto, nesse sentido, acreditamos que realizamos, dentro do possível para o momento, um trabalho de desenvolvimento efetivo das competências e habilidades linguísticas dos alunos. Durante o ano, os estudantes leram, interpretaram e produziram textos de diversas modalidades – da mais formal à mais informal – sempre refletindo sobre os elementos e os respectivos efeitos de sentido presentes.

Referências

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- BAGNO, M. **Gramática, passado, presente e futuro**. Paraná: Aymar, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução por PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CINTRA, A. M. **Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões**. In: ELIAS, V. M. (org.) **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- COELHO, F. A.; PALOMANES, R. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MARCUSCHI, L. A.; KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARQUESI, S. C. **Escrita e reescrita de textos no ensino médio**. In: ELIAS, V. **Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

Para citar este artigo

VELLAR, C. M.; CARDOSO, P. F. E. Gêneros textuais e ensino da Língua Portuguesa na pandemia. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 459-477.

As autoras

CAMILA MARTINS VELLAR é acadêmica do Bacharelado em Redação e Revisão de Textos e Mestranda em Educação pela UFPel.

PAULA FERNANDA EICK CARDOSO é professora no Centro de Letras e Comunicação-UFPeI, Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.