

## **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA NOÇÃO DE GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS: UM ENFOQUE SOBRE O DIÁRIO DE LEITURA**

Geam Karlo Gomes

*Universidade de Pernambuco – E-mail: geamk.upe@gmail.com*

Josimere Maria da Silva

*Universidade Estadual da Paraíba/Instituto Federal de Alagoas – E-mail: josimaria.ll@gmail.com*

Josefa Maria dos Santos

*Universidade Federal de Alagoas – E-mail: josefasanttos@hotmail.com*

**Resumo:** Conforme a finalidade do interlocutor, o texto pode se apresentar materializado em formas e modelos variados. Essa distinção se deve aos variados propósitos comunicativos, o que caracteriza a natureza dos gêneros textuais. Surgida primeiramente no domínio da literatura, a classificação dos gêneros textuais segue a orientação teórica bakhtiniana. Segundo ele, a língua se manifesta a partir de enunciados (orais e escritos) e se apresenta em distintos modelos de atividade comunicativa. Outrossim, os inúmeros gêneros textuais existentes também corroboram para a percepção de que eles são tipologicamente heterogêneos. Numa perspectiva sociointeracionista, a inserção do estudo, análise e produção de gêneros textuais na escola é uma tarefa significativa e positivamente enriquecedora de múltiplas aprendizagens. Para Schneuwly e Dolz (1994), na escola, lugar privilegiado e autêntico de comunicação, os gêneros são resultados de como funciona a comunicação escolar, segundo as suas especificidades linguísticas e discursivas. Neste sentido, este texto objetiva mostrar a importância da perspectiva sociointeracionista da linguagem e as noções de gênero e tipo textual – próprios dos estudos da linguística textual – para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Para isso, busca-se fazer uma releitura dos autores que tratam das concepções de gênero e tipologia textual, buscando compreender de que forma esse conhecimento pode permitir práticas escolares que contribuam para as aprendizagens e se aproximem das situações reais de comunicação. Visando contemplar essa perspectiva, propomos ainda algumas sugestões metodológicas a partir do gênero Diário de leitura. Nesse estudo, entre as principais contribuições, destacam-se Bakhtin (1997), Marcuschi (2008 e 2010) Schneuwly e Dolz, (1999), Bronckcart (1984), Koch (2015) e Vygotsky (1998a, 1998b).

**Palavras-chave:** Gêneros textuais, Sociointeracionismo, Leitura e Escrita, Diário de Leitura.

**Situando o texto: entre formas e modelos**

De acordo com a finalidade do locutor, texto pode se apresentar materializado em formas e modelos variados. Essa distinção se deve aos variados propósitos comunicativos. No entanto, os modelos não são formas engessadas e estáveis, nem tampouco nasceram prontos. Mesmo antes de considerar a existência da escrita, na modalidade da fala, é possível perceber a diferença na estrutura dos enunciados; característica que perdura atualmente. Um diálogo entre duas ou mais pessoas em uma palestra para um grande público, por exemplo, apresenta diferenças pontuais em relação a uma conversa informal.

Remontando à época cristã, pensadores gregos de grande prestígio, os sofistas, exerciam a retórica de forma remunerada, visando à persuasão para se auto enaltecer ou mesmo diminuir o outro. Com grande crítica, Aristóteles (384 a. C – 322 a. C.) condena essa técnica, defendendo a busca da essência e da verdade. Por meio da obra *A arte retórica* ele classifica os processos persuasivos em três gêneros distintos: judiciário (quando se pretende defender ou acusar alguém), deliberativo (abrir decisão para o auditório); e demonstrativo (com a finalidade de ressaltar os méritos ou mesmo criticar os defeitos de alguns sujeitos).

Sendo assim, a classificação dos gêneros textuais surgiu primeiramente no domínio da literatura. Ainda na Antiguidade, Aristóteles observou os gêneros quanto à forma (verso e prosa) e conteúdo, dando origem aos gêneros lírico, épico e dramático. Essa classificação surge então nos manuais de literatura e livros didáticos diversos, corroborando, muitas vezes, para a primeira ideia, aparentemente equivocada, que o estudante obtém a respeito do conceito de gênero.

Outro equívoco aparente tem raízes na prática com a redação escolar. Por muito tempo, a ideia de produção textual, chamada de redação, deveria estar associada às categorias tradicionais de narração, descrição e dissertação. Essa classificação foi, durante muito tempo, utilizada como paradigma para o ensino de produção textual, confundindo-se com os modelos para comunicação nos diversos âmbitos sociais: os gêneros textuais. Tal concepção é oriunda da tentativa de caracterizar as tipologias textuais como gêneros textuais. A dissertação escolar, por exemplo, gênero textual frequentemente exigido em avaliações externas – como o ENEM e os vestibulares – foi durante muito tempo trabalhada na escola com a nomenclatura de dissertação, distinta das categorias narração e descrição. Ora, mesmo possuindo a predominância da sequência tipológica argumentativa, a dissertação escolar poderá apresentar também sequências narrativas, descritivas e expositivas, entre outras. Para fundamentar um trabalho voltado para o estudo, produção e análise

de textos, há, sem dúvidas, a necessidade de definir com precisão a distinção entre gênero e tipo textual. Inclusive como forma de aprimorar as competências de leituras e escrita.

Através de uma sucinta revisão bibliográfica, apontamos as concepções de gênero e tipo textual, buscando explicitar de que forma essa compreensão pode favorecer uma prática de leitura e escrita propícia a uma prática sociointeracionista. Sem dúvida, o trabalho com o gênero textual Diário de leitura é uma alternativa bastante fecunda.

### **Gêneros textuais e sequências tipológicas**

Conforme defende Bakhtin, a língua se manifesta por meio de enunciados, tanto orais quanto escritos. Os enunciados apresentam modelos distintos que integram a atividade humana. Assim, o que denominamos gênero textual foi primeiramente considerado esfera de utilização da língua. Sua riqueza é infinita e comporta um repertório que vai se diferenciando de acordo como a atividade comunicativa e se desenvolve ou mesmo está sujeito à complexidade de cada esfera de comunicação. Essa natureza depende de como se manifestam os enunciados.

Segundo Bakhtin:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, 280).

Com posição similar a Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990) e Jean Paul Bronckart (1999), Marcuschi (2010) faz uma distinção entre tipo e gênero textual.

Para compreender a natureza de um tipo textual, busca-se encontrar a sequência definida teoricamente por sua composição. Alguns autores diferem na classificação dessas categorias: seis ou sete tipologias. Adotamos, assim como Marcuschi: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção, que apresentam aspectos lexicais, sintáticos e tempos verbais por naturezas linguísticas semelhantes; pois compreendemos contemplar todas as sequências disponíveis em sua natureza distintiva.

Assim, com base na sugestão de Werlich (1973), Marcuschi (2010) aponta cinco bases temáticas textuais típicas que dão origem aos tipos textuais: descritiva (com verbo estático no presente ou imperfeito, com complemento ou indicando circunstância de lugar); narrativa (com verbo de mudança no passado e um circunstancial de tempo e lugar, com enunciado indicativo de ação); expositiva (enunciado de identificação de fenômenos, estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo *ter*, contém, consiste, compreende e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo); argumentativa (forma verbal no presente e um complemento, com atribuição de qualidade); e injuntiva (representada por um verbo no imperativo e incitadores à ação). São essas as principais entre outras características presentes em cada sequência tipológica.

Dessa forma, a chave para se compreender o gênero textual são as características sociocomunicativas: estilo, propriedades funcionais, conteúdos e composição. São inúmeros os gêneros: carta, e-mail, poema, receita culinária, ofício, boleto bancário, romance, artigo científico, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, recado, charge, tirinha, dissertação escolar, lista de compras, resenha, piada, aula, telefonema etc.

Ora, desde a invenção da escrita alfabética no século VII a.C até os dias de hoje, os gêneros se multiplicaram em função das necessidades variadas de comunicação. E com a criação das várias mídias, tanto impressas como da cultura eletrônica – em especial, a *internet* –, as formas e modelos de comunicação se tornaram infinitas; sofrendo a ação das mais variadas formas e finalidades de comunicação.

Para Marcuschi, os gêneros ordenam as atividades comunicativas cotidianas. Em meio à interação criativa do homem sobre o mundo, os gêneros são dinâmicos, maleáveis e de plasticidades que permitem reconfigurações. Ao mesmo tempo, são ferramentas de comunicação entre os sujeitos a partir de modelos disponíveis na sociedade. Na realidade, os gêneros textuais são caracterizados mais por “suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 20). Esse posicionamento é fruto de uma corrente que considera a concepção de gênero postulada por Bakhtin. A teoria desse filósofo russo influenciou o pensamento ocidental a partir de uma concepção de linguagem que não segue um paradigma estruturalista. Do contrário, postula-se numa perspectiva de que a linguagem é um instrumento no qual o sujeito sócio-histórico interage no meio em que vive. O texto é visto como produto das interações sociais relacionadas à situação material concreta. Nesse sentido, um indivíduo não pode se utilizar da comunicação verbal a não ser por meio de um gênero textual, seja oral ou escrito. De forma geral, Marcuschi (2010) destaca que os gêneros são caracterizados por um

dos dois principais aspectos: a forma ou os aspectos sociocomunicativos ou funcionais. Sendo assim, há gêneros que são determinados pela forma e há outros em que são as funções sociocomunicativas que o especificam.

Sobre os estudos dos gêneros textuais tem crescido vertentes distintas, com peculiaridades também diferentes. Entretanto, muitas vezes convergem, tendo em vista ao diálogo existente entre as abordagens de variados teóricos. Nossa proposta busca unir os trabalhos de Bakhtin, voltando-se para as contribuições vygostskyanas do socioconstrutivismo da Escola de Genebra, sobretudo nas contribuições de Schneuwly e Dolz, associando também ao interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. No diálogo com esses teóricos, consideramos a perspectiva do sociointeracionismo, compreendendo que esse termo contempla os objetivos propostos que defendemos nessa abordagem.

### **A perspectiva sociointeracionista na abordagem dos gêneros textuais**

Com base nas teorias e concepções de Bakhtin e Vygotsky sobre a linguagem, aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, o tema dos gêneros textuais ganha destaque no currículo nacional brasileiro. As escolhas teóricas tiveram como modelo as contribuições teóricas do grupo de Genebra: Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Estes autores resgatam as concepções de gêneros do discurso formadas por Bakhtin para formular uma proposta de trabalho com a produção de textos a partir da perspectiva da natureza sociointeracionista e linguística dos gêneros textuais. A caracterização dos gêneros textuais, segundo Dolz e Schneuwly, deve ser feita a partir de três dimensões: os conteúdos e os conhecimentos que eles encerram, a estrutura comunicativa e semiótica inerente à partilha do texto e as configurações de unidades de linguagem específicas, “posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e tipos discursivos que formam sua estrutura” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7).

Batier, 1995 (*apud* Schneuwly; Dolz, 1999) conceituando as práticas de linguagem e seu funcionamento no que diz respeito à relação dos aprendizes com tais práticas, esclarece que elas implicam três dimensões de funcionamento tendo em vista uma situação comunicacional particular. São elas as dimensões: social, cognitiva e linguística. Com mediação entre o sujeito e o meio, a linguagem assume papel decisivo e determinante nas ações dos sujeitos. Dessa forma, é por meio da

linguagem que se torna possível a partilha dos conhecimentos, a cooperação entre os indivíduos e as mais variadas formas de interação humana.

Valendo-se das contribuições de Bronckart, Shnewly e Dolz esclarecem que as atividades de linguagem podem ser decompostas em ações, ou seja:

[...] estruturas de comportamento não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente e que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e da interações sociais (BRONCKART, 1996 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

Conforme ainda apontam esses estudiosos, ao sujeito compete esforçar-se para adaptar-se ao contexto, ao referente e às unidades linguísticas, buscando-os compreender, interpretar os enunciados ou produzir outros. É nessa interação que são mobilizados os modelos discursivos já presentes na sociedade letrada. Por meio dessas ações, o sujeito faz uma escolha do gênero textual – que é a forma mais ou menos estável de materialização do discurso – em conformidade com a situação comunicativa, com os objetivos pretendidos e com os papéis dos interlocutores.

Ingedore G. Villaça Koch, citando Bronckart, afirma:

Uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1984, *apud* KOCH, 2015, p. 65).

Ora, essa observação é um forte indicador para a necessidade de inserir a abordagem dos gêneros textuais no espaço escolar. Professores e estudantes devem perceber a importância de tais instâncias para fortalecer a aprendizagem em todas as áreas. Se for verdade que não é possível a interação humana a não ser por meio de um gênero textual, a escola deve ser um espaço não só de estudo dos gêneros, mas da prática social dos mesmos. Assim, tanto professores quanto estudantes precisam compreender bem a natureza, as especificidades e o funcionamento da linguagem na interação social.

### **Das concepções às práticas de leitura e escrita na escola**

Um dos problemas emergentes no tocante ao tratamento dado aos gêneros textuais no âmbito escolar diz respeito à forma de abordagem. Antes de qualquer coisa, é preciso entender que

há gêneros tipicamente usados na escola, e outros que são utilizados no espaço extraescolar. Existem resenhas, resumos, redação escolar, fichamento, entre outros, que são tipicamente usados na escola. Contudo, é preciso admitir que há resumos e resenhas de finalidades discursivas diversas ao ambiente da escola. E o que dizer dos gêneros jornalísticos, que não são associados ao contexto sociocomunicativo essencialmente da escola, mas que frequentemente são estudados nas aulas de língua portuguesa, com foco na leitura, na compreensão e na produção textual. Essas indagações nos conduzem a reflexão sobre a própria natureza sociocomunicativa dos gêneros textuais. Em que momentos a escola de fato estuda os gêneros na sua natureza real de interação ou em que ocasião o gênero é destituído de sua finalidade e vínculo com o social e tratado como “pseudo” texto, com o único propósito da didatização escolar? Isto é, momentos em que são privilegiados apenas os aspectos linguísticos, desnaturalizando os gêneros textuais da real situação comunicativa.

Defendendo a natureza social dos gêneros, Carolyn Miller (1984) aponta que eles são mais que formas linguísticas, são situações sociais particulares. Conforme citado por Marcuschi: “os gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos” (MILLER, 1984 *apud* MARCUSCHI, 2008). E acrescenta resumidamente que os gêneros textuais são entidades:

dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligados a determinadas comunidades discursivas, ligados a domínios discursivos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Entendido assim, os gêneros podem se tornar ferramentas potencializadoras para o trabalho com a leitura e a escrita na escola. Não só porque os estudantes estarão lidando com textos reais, oriundos de contextos discursivos e finalidades comunicativas específicas, mas principalmente, porque terão a oportunidade de lidar com os gêneros também em situações reais de comunicação.

Para que isso ocorra, faz-se necessário evitar determinadas práticas. No dizeres de Schneuwly e Dolz, são momentos em que “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do **como se**, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia”, visto que serve apenas para fins da aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7, grifo nosso) e não se concretiza como situação de comunicação efetiva. Conforme esses autores, nesse tipo de prática a finalidade é o domínio da pura forma linguística, com a única e exclusiva finalidade de avaliar a capacidade de escrita dos estudantes; o que caracteriza a escrita como representação do real e não a situação autêntica de comunicação.

Segundo esses representantes da Escola de Genebra, os gêneros textuais são um mega-instrumento para situações de comunicação, e por possuir um caráter genérico, são referências para os aprendizes. Sendo assim, questionam o lugar efetivo dos gêneros no âmbito escola. Diríamos, não o lugar, mas o tratamento que eles merecem em virtude de desfrutar de toda riqueza que eles oferecem sem descartar sua natureza sociocomunicativa.

Consoante Schneuwly e Dolz, citados por Koch (2015), há pelo menos três maneiras de abordar a produção textual na escola. O primeiro se assemelha ao que já fora explicitado anteriormente, cujo gênero é visto como forma linguística com finalidade de dominar as sequências estereotipadas: descrição, narração e a dissertação. Por meio dessa concepção, o ensino não considera os gêneros como práticas sociais.

A segunda maneira citada é a que, em nossa concepção, mais se aproxima das situações reais de interação. Nela,

a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre classes, entre escolas – texto livre, correspondência escolar, jornal da classe, da escola, murais etc. Os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento. Há também uma naturalização, mas de outra ordem: situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que se constitui segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento (SCHNEUWLY; DOLZ, 1994 apud KOCH, 2015, p. 67-68).

Na terceira, nega-se que a escola seja um espaço particular de comunicação. Preocupam-se em diversificar a escrita, de criar situações comunicativas para levar o estudante a perceber como de fato os gêneros funcionam nas práticas de linguagem. O ensino visa aqui o domínio das ferramentas necessárias para que o estudante tenha progresso na interação com as diversas práticas de linguagem.

Com destaque, é preciso salientar que deve haver um ponto de contato entre a segunda e a terceira perspectiva. Admitir que se aprende a escrever escrevendo é frutífero e muito positivo, tanto para o progresso dos estudantes, quanto para fazer da escola um espaço realmente interativo, e, em consequência, significativo de aprendizagem. Contudo, o ambiente escolar não pode lançar mão do acaso. As práticas precisam de planejamento, e o professor é o mediador de tais práticas, inclusive em intervenções, quando necessárias. No entanto, é preciso dosar esse posicionamento para não desvincular a prática interativa do processo de produção. O professor se coloca também na posição



de apontar os caminhos, sugerir as ferramentas e orientar os procedimentos que serão utilizados pelos estudantes em suas práticas.

Assim, tomar o gênero como objeto de trabalho requer:

colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente são (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, 10-11).

É inegável que nas práticas com tais gêneros as competências de leitura e escrita estão totalmente imbricadas. Difícil dissociar a leitura da escrita a não ser de forma meramente didática. Escrever requer leitura e a leitura desencadeia novas produções escritas.

Visando subsidiar o professor quanto ao ensino dos gêneros e também a partir dos gêneros – isso porque compreendemos que há várias competências e habilidades na escola que são tratadas por meio de algum gênero textual – o trabalho escolar com os gêneros deve ser bem pensado, tanto no sentido de ampliar a capacidade de comunicação dos estudantes, ampliando sua competência leitora, e, conseqüentemente, de escrita; quanto no tocante à preocupação de não fazer das práticas escolares uma série de exercícios desvinculados das formas autênticas de comunicação.

Neste intuito, torna-se evidente que o trabalho com os gêneros não só é uma ferramenta que permite ressignificar as práticas escolares, aprendendo com as situações reais de comunicação, como possibilita o entrelaçamento do conhecimento teórico relativo à especificidade do gênero e sua natureza social, linguística e cognitiva, com as diversas formas de colocar em funcionamento na prática. O aprendizado teoria/prática se tornará um efetivo instrumento para os estudantes, contribuindo para seu aprendizado/formação social, cognitiva, cultural, psicológica e linguística.

### **O Diário de leitura: uma alternativa de abordagem a partir de situações reais de comunicação**

De caráter inicialmente intimista, o Diário de leitura se torna um instrumento potencial para múltiplas aprendizagens no ambiente escolar, favorecendo alternativas didáticas que fazem da sala de aula um espaço real de interação social. Sua produção envolve disposição para elaboração de sínteses e paráfrases que podem gerar expressões de sentimentos, reações, críticas e julgamentos. Como define Anna Rachel Machado, “é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar [...] com o autor do texto, de forma reflexiva” (MACHADO, 2005, p.64).

Como instrumento para prática educativa, o Diário de leitura é, sem dúvidas, uma alternativa para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e com a produção escrita em sala de aula, contribuindo para a formação do leitor crítico e proficiente na língua. Se o conhecimento dos gêneros textuais antecipam expectativas que favorecem a compreensão sobre o texto, o Diário de leitura é um gênero que nasce iminentemente das impressões sobre cada texto lido. E não se pode negar que o reconhecimento do gênero textual interfere no posicionamento do leitor/produtor do Diário de leitura: um romance ou um poema potencializa emoções variadas; um artigo, uma reportagem, um editorial, uma entrevista são artefatos de conhecimentos sobre os quais pode suscitar reflexões, dúvidas, deduções, entre outras. Quem nunca discordou de uma resenha crítica sobre um filme ou livro do qual tenha lido? Os julgamentos e impressões sobre um determinado texto lido é marca constituinte de um Diário de leitura, como se nota no trecho seguinte:

*De início fiquei atônico ao ver as catástrofes naturais no nosso planeta... Agora sombrio, a humanidade chegou ao ápice da dor. Milhares de mortes, doenças e mutações tomaram conta da terra. É ESSE MESMO O FUTURO RESERVADO AO NOSSO PLANETA? Cada vez mais impulsionado pelo herói de “Petrus Logus: o guardião do tempo”, de Augusto Cury, aventurei-me nessa jornada. A história nos dá um banho de realidade. O autor parece alertar do mal que a humanidade está causando à natureza. SERÁ O FUTURO RESERVADO À HUMANIDADE? Com esse “alarme”, lutando pela cura do mal, Petrus Logus é todo aquele que tem sede de justiça e acredita na construção de um mundo melhor.*

(manuscritos de T. V. S. G.)

A seguir, apresentamos algumas sugestões metodológicas em formato de oficinas, visando à didatização desse gênero na escola. Em cada estratégia realizada, os estudantes são orientados a escrever bem à vontade as suas impressões, julgamentos, emoções ou críticas que irão compor o Diário de leitura.

<b>Oficinas</b>	<b>Implicações para a aprendizagem</b>
<b>Plenária dos gêneros</b> Leitura de textos de diferentes gêneros textuais com a socialização dos diários produzidos em plenária, apontando título, autor e suas impressões.	Reconhecer que a leitura de diferentes gêneros textuais condicionam modos e posicionamentos de leitura distintos.
<b>O círculo dentro do círculo.</b> Sortear notícias e contos para leitura individual em dois círculos: círculo dos contos e círculo da notícia. O círculo menor dentro do maior. Após produção do Diário, os estudantes alternam de círculo: ficarão no centro interno para socialização da produção e no externo para apreciar (como ouvintes).	Identificar marcas discursivas presentes nas reações sobre o texto real e fictício. Apontar em quais Diários há predominância da linguagem denotativa ou conotativa. Comparar o grau de influência da linguagem literária (do conto) na produção dos diários.
<b>Diário e Sinopse</b> Montar uma sessão de cinema de um filme	Confrontar a linguagem utilizada no Diário de leitura e na sinopse, identificando semelhanças e

<p>apropriado para a faixa etária dos estudantes. A produção do Diário deve ocorrer de forma concomitante. Após texto produzido, solicitar que comparem com uma sinopse sobre o mesmo filme.</p>	<p>diferenças quanto ao vocabulário, às marcas discursivas, ao conteúdo fílmico apresentado e aos diferentes propósitos comunicativos oriundos de cada gênero.</p>
<p><b>O gênero alvo do jornal</b> Distribuir vários acervos de jornais diferentes na sala de aula. Os estudantes são orientados a ler um texto de sua escolha e escrever livremente no Diário. Por fim, os estudantes socializam a leitura do texto produzido pelos mesmos e o professor questiona sobre qual o gênero e em que possível caderno/secção do jornal o texto foi selecionado.</p>	<p>Reconhecer os diversos gêneros textuais do domínio jornalístico. Identificar o perfil de leitores da turma a fim de traçar estratégias para incentivar a leitura de outros textos. Motivar os estudantes à leitura de cada gênero lido/apresentado, destacando a finalidade e função social.</p>
<p><b>O texto lido</b> Propor a leitura de textos sobre a mesma temática para cada grupo de estudantes. A produção do Diário é essencialmente uma atividade discursiva individual e cada discente escolhe qual texto quer ler/escrever. Concluído, o professor distribui os Diários produzidos para outro grupo. Junto, entrega também os textos lidos. Os estudantes devem dialogar em grupo para descobrir a qual texto se refere cada Diário.</p>	<p>Identificar o conteúdo temático dos textos apresentados. Fazer relação entre os textos, analisando linguagem, estilo e marcas de subjetividade. Possibilitar a familiarização com a estrutura de outros gêneros textuais, percebendo sua composição, estilo e função social.</p>

A partilha dessas oficinas pretende ser uma forma de contribuir essencialmente com a motivação de professores ou futuros professores. Com certeza, a vivência dessas estratégias possibilitará a construção de novas oficinas e adaptação das mesmas, conforme o grau de escolaridade dos estudantes e a realidade de cada escola/turma.

### Considerações finais

A construção de um trabalho educativo em que as aulas de Língua Portuguesa tenham real significado para os estudantes é o intuito de muitos educadores. O Diário de leitura pretende ser uma alternativa para se chegar a esse fim. Com a perspectiva sociointeracionista da linguagem e o enfoque sobre o estudo e análise dos gêneros textuais, é possível oportunizar uma prática em que a naturalização da escrita, o processo de escrita e a recepção de textos se tornem constantes. A aprendizagem da escrita se constitui assim por meio de constantes motivações de leitura através de oficinas diversas. Um trabalho que não só possibilita a ampliação do repertório dos estudantes em relação ao “ter” o que dizer, como também, ao “como dizer”; graças à familiaridade com a diversidade de gêneros textuais lidos. E ainda não se pode ignorar que o Diário pode ser um instrumento funcional para o planejamento docente da leitura e da escrita no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhal. **Estética da Criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORGES, Flávia Giraldo Botelho. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Vol. 12 , Nº 1. Belo Horizonte, 2012.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999. Disponível:  
[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_03\\_BERNARD\\_E\\_JOAQUIM.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf). Acesso em: 2 jul. 2015.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.
- MACHADO, Anna Rachel. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. In: **Linha d' Água**, v. 18, nº 1, pp. 61-80. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- MARCUSCHI, Antônio Luiz. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ZAVAM, Aurea; ALMEIDA, Nukácia. **Gêneros textuais e ensino**. Universidade Aberta do Nordeste. Fascículo 5. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003.